ERNESTO MENESES MORALES
PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

TENDENCIAS EDUCATIVAS OFICIALES EN MÉXICO

1964-1976

LA PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN MEXICANA DURANTE LOS REGÍMENES DE LOS PRESIDENTES GUSTAVO DÍAZ ORDAZ Y LUIS ECHEVERRÍA ÁLVAREZ

Con la colaboración de

MARGARITA ARZAC RIQUELME, ARACELI BANDERA CAÑAL, DOROTHY HUACUJA REYNOLDS, MARTHA P. ZAMORA PATIÑO Y MARIA DE LA SOLEDAD ZAMUDIO MARTÍNEZ

CEE CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS

UIA Universidad Iberoamericana

MÉXICO, 2002

ERNESTO MENESES MORALES
PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

TENDENCIAS EDUCATIVAS OFICIALES EN MÉXICO

1964-1976

LA PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN MEXICANA DURANTE LOS REGÍMENES DE LOS PRESIDENTES GUSTAVO DÍAZ ORDAZ Y LUIS ECHEVERRÍA ÁLVAREZ

Con la colaboración de

MARGARITA ARZAC RIQUELME, ARACELI BANDERA CAÑAL,
DOROTHY HUACUJA REYNOLDS, MARTHA P. ZAMORA PATIÑO
Y MARIA DE LA SOLEDAD ZAMUDIO MARTÍNEZ

uia

MÉXICO, 2002

Primera Edición, 1991
Primera Reimpresión, 1998
Segunda Reimpresión, 1999
Primera Edición Digital, 2002

Edición: Emma Paniagua
Coordinación: Mónica Arrona
Corrección: Lucila Martínez
Tipografía: Soledad Vargas
Edición electrónica: Lucila Mondragón
Eliseo Brena

D.R. © Ernesto Meneses Morales
D.R. © Centro de Estudios Educativos, A.C.
Av. Revolución 1291, México, D.F.
D.R. © Universidad Iberoamericana
Pról. Paseo de la Reforma 880, México, D.F.

ISBN 968-7165-34-0

Impreso en México
Pinted in Mexico

A la memoria de
Víctor Bravo Ahuja (1918-1989)
Secretario de Educación Pública (1970-1976)

PRÓLOGO

Con la publicación del tercer volumen de Tendencias Educativas Oficiales en México (1934-1964), había alcanzado el objetivo propuesto: narrar la historia de la educación nacional desde 1821 —concluida la independencia— hasta 1964, fin del sexenio del presidente Adolfo López Mateos. Llegaba el momento de dedicarme a otros quehaceres. Empezaba a hacerlo, cuando un grupo de amigos me urgió a prolongar la obra hasta el año 1988, término del sexenio del presidente Miguel de la Madrid. "Tienes la visión completa de la historia de la educación en México, el interés, el equipo, el conocimiento de las fuentes. Sería una enorme lástima que la época contemporánea —para muchos la más interesante— quedara sin narrarse", me dijeron. Después de pensarlo, consultarlo y conseguir la ayuda financiera, decidí proseguir la tarea iniciada en el lejano agosto de 1980.

Algunas personas opinan que es demasiado pronto intentar escribir una historia de la educación en los últimos cuatro sexenios: 1964-1988, labor propia de otra generación, con una mejor perspectiva de la época. Tal opinión merece respeto. Algunos historiadores esperaron varias decenas de años para escribir sobre una época determinada, cuando el roce de los conflictos había desaparecido, el ambiente era tranquilo y existía gran copia de fuentes sobre los acontecimientos. Mas, ¿no procedieron así esos escritores por la lentitud para sacar a la luz pública los documentos adecuados que proporcionarían los datos fundamentales? Y respecto de la perspectiva, ¿no se perdía el conocimiento de primera mano de la vida y del ambiente de una época? La ventaja de la contemporaneidad con los hechos que se narran parece compensar con creces la pérdida de una perspectiva más imparcial.

Basado en estas consideraciones, ofrezco al lector esta primera parte del cuarto volumen, 1964-1976. Debido al cúmulo de material, tuve que dividir el cuarto volumen en dos tomos para evitar que resultara demasiado grueso y, por tanto, difícil de manejar.

Este tomo presenta una estructura semejante a la de los otros: un preámbulo (primera parte) introduce los elementos básicos del artículo 3º de 1946: la democracia y la defensa de los derechos humanos; la segunda parte versa sobre el sexenio del licenciado Gustavo Díaz Ordaz (capítulos I al V); la tercera trata del sexenio del licenciado Luis Echeverría Álvarez (capítulos VI al XIII); y la cuarta contiene unas consideraciones sobre los dos sexenios.

Se deja para el siguiente tomo la parte relativa a la labor educativa durante los sexenios de José López Portillo y Miguel de la Madrid con la reflexión crítica y una visión panorámica de 1964 a 1988.

El equipo responsable de la investigación, formado por Margarita Arzac Riquelme, Dorothy Huacuja Reynolds, Martha Patricia Zamora Patiño y María de la Soledad Zamudio Martínez experimentó un cambio: María de la Soledad nos abandonó y, en su lugar, entró Araceli Bandera Cañal. Una vez más hago patente mi gratitud por la competencia profesional, el entusiasmo, la lealtad y la constancia de mis colaboradoras. Repito, sin ellas esta obra no existiría.

Parte de las fuentes usadas en el último volumen es inédita o existe sólo en obras monográficas. Por vez primera se presenta en conjunto. Otro tanto digo del uso de la prensa, no sólo como fuente de datos sobre los sucesos, sino también como reflejo de la opinión pública nacional sobre los asuntos educativos.

Este último volumen tiene los mismos límites que los anteriores: trata de la educación oficial preescolar, primaria, secundaria, normal, técnica y preparatoria en el Distrito Federal y en los estados, cuando esto es posible, y se menciona la labor educativa, así como los movimientos magisteriales que ocurrieron en esos años. Las teorías y métodos educativos usados en México se comparan ocasionalmente con los de autores europeos y norteamericanos.

Se incluyen únicamente a los maestros sobresalientes del periodo cuyos datos pudimos conseguir.

Se conserva la misma forma de citar las fuentes usadas en los volúmenes anteriores.

Diversos apéndices completan la obra: el analfabetismo; los directores de la Escuela Normal de Maestros y de la Escuela Normal Superior, de la Escuela Nacional Preparatoria, del Colegio de Ciencias y Humanidades y del Colegio de Bachilleres; las estadísticas; la legislación; los presupuestos; las revistas; los periódicos; los secretarios de Educación y los presidentes de la República.

Como en los volúmenes anteriores, un índice onomástico, otro geográfico y un tercero analítico de materias, permiten localizar ágilmente cualquier dato.

Agradeceré a las personas conocedoras del ramo señalar los defectos, errores u omisiones de este volumen.

Esta obra no se hubiera podido llevar a término sin la estimable y desinteresada ayuda de diversas personas e instituciones. Hago patente aquí nuestro reconocimiento a las directivas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología[1] y de Profeso-

1 Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa.

res Universitarios, A.C., por su apoyo financiero, así como a las autoridades de la Universidad Iberoamericana. Expreso nuestra gratitud a los Archivos Generales de la Nación; Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior; a las bibliotecas de: Jalapa, Ver.; Monterrey, N.L.; Pachuca, Hgo.; Puebla, Pue.; San Luis Potosí, S.L.P.; Zacatecas, Zac.; la Colección Latinoamericana "Nettie Lee Benson" de la Universidad de Texas en Austin; y los Archivos Generales de Washington, D.C. Asimismo, a las bibliotecas "Ignacio M. Altamirano" (Escuela Nacional de Maestros); "Benjamín Franklin"; Centro de Estadística Nacional; Centro de Estudios Filosófico-Sociológicos "Vicente Lombardo Toledano" (Secretaría de Educación Pública); Centro de Estudios Educativos; Centro de Estudios de Historia de México (CONDUMEX); Centro de Información Académica "Francisco Xavier Clavijero" (Universidad Iberoamericana); Centro de Investigación del Movimiento Obrero en México; Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia; Comisión Nacional de Libros de Texto; Consejo Nacional Técnico de la Educación (Secretaría de Educación Pública); "Daniel Cosío Villegas" (Colegio de México); Departamento de Investigaciones Históricas del Instituto Nacional de Antropología e Historia (anexo al Castillo de Chapultepec); Instituto Nacional de Investigaciones Bibliográficas: la Biblioteca, la Hemeroteca y el Centro de Estudios sobre la Universidad (Universidad Nacional Autónoma de México); "Mariano Cuevas" (Instituto Libre de Filosofía); "Miguel Lerdo de Tejada", México (La Ciudadela); "José María Luis Mora"; Museo Nacional de Antropología e Historia; "Perry Castañeda" (Universidad de Texas, en Austin); el Secretariado Arquidiocesano de Educación y, finalmente, la Hemeroteca Nacional.

Asimismo, agradezco a la licenciada Ma. Antonieta Graf; a la señorita Lucrecia de la Torre, a la maestra Linda Sametz; a la Maestra Ma. del Carmen Ruiz Castañeda y a las licenciadas Guadalupe Aguila y Elda Mónica Guerrero Valles, así como a los licenciados Susano Espinosa, Mariano Ruiz Esparza, Francisco Ziga, Alberto Zamudio y Raúl Chimall González, la localización de numerosas obras y otros servicios. Los errores y omisiones de la obra quedan bajo la exclusiva responsabilidad del autor.

Agradezco también al director del Centro de Estudios Educativos, doctor Luis Morfín, y al licenciado Luis Narro, exdirector del mismo Centro, su interés por la publicación de este trabajo; a la licenciada Sylvia Schmelkes, diversos servicios; al maestro Carlos Muñoz Izquierdo la revisión de la obra y muchas valiosas sugerencias, así como a la licenciada Emma Paniagua y a Mónica Arrona, del Departamento de Publicaciones del mismo Centro, su estimable labor en la preparación de esta edición.

Finalmente, expreso mi gratitud a la señorita Lucila Martínez R., mi secretaria de varios años, por su diligencia, esmero y paciencia en transcribir las diversas versiones de esta obra, ordenar y cotejar la bibliografía, componer los índices onomástico y geográfico, y preparar el original en su forma definitiva para la imprenta.

México, agosto de 1990

ÍNDICE GENERAL

PRIMERA PARTE

PREÁMBULO

1. La democracia en México 2
2. Los derechos humanos 6

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO I

EL SEXENIO DE GUSTAVO DÍAZ ORDAZ

1. La situación del país 13
2. Gustavo Díaz Ordaz (1911-1979) 14
3. Agustín Yáñez (1904-1980), secretario de Educación Pública 16
4. En pos de un plan nacional de educación 18
5. La campaña contra el analfabetismo 25
6. La educación rural 30
7. La educación preescolar 36
8. La educación primaria urbana 37
8.1 La doctrina educativa de la primaria 39
8.2 El método 44
8.3 El pase automático en primaria 50

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN MEDIA, MEDIA SUPERIOR, NORMAL Y TECNOLÓGICA

1. La enseñanza secundaria 53
2. La telesecundaria 57
2.1 La metodología de la secundaria 58
2.2 La orientación vocacional 61
3. La enseñanza normal 64
3.1 El Cuarto Congreso Nacional de Educación Normal (Saltillo, abril-mayo de 1969) 67
3.2 La Octava Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación (México, D.F., julio 28-agosto 2 de 1969) 68
3.3 El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio 73
4. El sindicalismo magisterial 74
5. Maestros sobresalientes: Ateógenes Pérez y Soto(1893-1964) 77
6. La enseñanza técnica 77

6.1 El ARMO (Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra en la Industria) 83
6.2 El Centro Mexicano Alemán (CMA) 84
7. La enseñanza preparatoria 84
7.1 El plan de estudios de la ENP 91

CAPÍTULO III

OTRAS ACTIVIDADES DEL SEXENIO

1. El cambio de calendario 97
2. Las asambleas educativas 101
2.1 La Octava Asamblea del Consejo Nacional Técnico de la Educación (México, julio 28-agosto 2 de 1969). Con la asistencia de delegadosde todo el país. 101
2.2 La Segunda Conferencia Nacional de Educación (Oaxtepec, Mor., octubre 3-9 de 1970) 103
3. El Instituto Nacional de Pedagogía 104
4. La Clínica de la Conducta 105
5. La Clínica de la Ortolalia 106
6. El Museo Pedagógico Nacional 107
7. La Comisión Administradora del Programa Federal para la Construcción de Escuelas (CAPFCE) 107
8. Las sociedades de padres de familia 109
9. La educación física 109
9.1 Los deportes 109
10. Las bibliotecas 111
11. Las publicaciones 112
12. Los organismos de alta cultura 113
13. La Academia de Artes 113
14. Lapromoción de la cultura. Los premios nacionales 113
15. Las Bellas Artes 114
15.1 El Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) 114
15.2 La danza 115
15.3 La literatura 115
15.4 La música 115
15.5 El teatro 116
16. El Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) 117
17. La televisión educativa 118
18. La evaluación del sexenio 1964-19707 119
18.1 El aspecto estadístico 119
18.2 El aspecto de contenidos 122
18.3 El aspecto de las políticas 122

CAPÍTULO IV

LA OPINIÓN PUBLICA Y LA EDUCACIÓN

1. La campaña contra el analfabetismo 125
2. Intento de reformar la ley orgánica de educación 127
3. La reforma educativa 130
4. Los maestrso 131
5. La televisión educativa 134
6. Los libros de texto gratuitos 138
7. Asuntos varios 139
8. La educación privada 145

CAPÍTULO V

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE MÉXICO (1968)

1. Caudad remotas 149
2. Causas próximas 152
2.1 Los sucesos 152
2.2 La interpretación 160

TERCERA PARTE

CAPITULO VI

EL SEXENIO DE LUIS ECHEVERRÍA ÁLVAREZ

1. La situación del país 165
2. El presidente Luis Echeverría Álvarez 165
3. El secretario de educación pública, Víctor Bravo Ahúja 168
4. La reforma educativa 171
5. El analfabetismo 176
6. La educación rural. Antecedentes 180
7. La campaña en pro del español 183
8. Las misiones culturales y las brigadas para el desarrollo rural 183
9. La educación en el medio urbano 185
10. La educación elemental 186
10.1 La educación preescolar 186
10.2 La educación primaria 189
11. La educación especial 191

CAPITULO VII

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA, NORMAL Y TECNOLÓGICA

1. La enseñanza media 193
1.1 Su evolución histórica 193
1.2 La organización escolar anterior a la universitaria 195
1.3 La educación media básica 195
2. La formación de maestros y las escuelas normales 202
3. Las reuniones sobre la normal 203
3.1 La Asamblea Nacional de Educación Normal 203
3.2 La II Asamblea Nacional de Educación Normal celebró en Guadalajara, Jal., del 27 al 29 de enero de 1973, su segunda reunión 205
3.3 Los seminarios regionales del CNTE sobre enseñanza normal 207
4. La Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio 218
5. La Escuela Normal Superior 225
6. El sindicalismo magisterial 228
7. Los maestros sobresalientes 233
7.1 Celerino Cano (1889-1968) 233
8. La educación tecnológica 234

CAPÍTULO VIII

OTRAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS Y DOS LEYES FUNDAMENTALES

1. El calendario 265
2. Los exámenes 266
3. El Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) 269
4. La investigación 272
5. La Ley Federal de Educación de 1973 273
6. La Ley Nacional de Educación para Adultos (1975) 278
7. Organismos de apoyo a la educación 281
8. La Comisión Administradora del Programa Federal para la Construcción de Escuelas (CAPFCE) 284

CAPITULO IX

INNOVACIONES EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

1. La educació media superior 265
2. El Colegio de Bachilleres 267
3. La Escuela Nacional Preparatoria 273
4. El Colegio de Ciencias y Humanidades 277

CAPITULO X

LOS LIBROS DE TEXTO DEL SEXENIO 1970-1976

1. Los nuevos libros de texto en la Ciudad de México 285
2. La controversia entre la SEP y las UNPF sobre los libros de texto 289

CAPITULO XI

LAS BELLAS ARTES

1. La educación artística 305
2. La música 305
3. La danza 307
4. El teatro 309
5. Los museos 310
6. El museo del aire 315
7. El telecine INAH 315
8. El Teleminuto 315
9. La videoteca INAH 315
10. Los carteles 315
11.Los discos 316
12. Conservación del patrimonio cultural 316
12.1 Legislación 316
12.2 Registros 317
12.3 Delimitación, rescate y vigilancia 318
12.4 Restauración 319
12.5 Adquisiciones 319
13. Literatura 320
14. Homenajes 321
15. Las casas de la cultura 321
16. La promoción de la cultura 322

16.1 Los premios nacionales 322
17. Las bibliotecas 322
18. Las publicaciones 322
19. Los archivos 323
20. La radio 324
21. El intercambio cultural 324
22. La evaluación del sexenio 1970-1976 325
22.1 Marco político y socioeconómico 325
22.2 Logros cuantitativos5 326
22.3 Logros cualitativos 329

CAPÍTULO XII

LOS PROBLEMAS ESTUDIANTILES EN EL SEXENIO

1. Las porras 333
2. El 10 de junio sangriento 335
3. La refriega 337

CAPITULO XIII

LA EDUCACIÓN Y LA PRENSA EN EL SEXENIO DE ECHEVERRÍA

CUARTA PARTE

CONSIDERACIONES FINALES

CAPITULO XIV

ASPECTOS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA 1964-1976

1. Visión de conjunto 349
2. Las tendencias 351
Epílogo 353

BIBLIOGRAFÍA 355

APÉNDICES

1. Cuadro comparativo del alfabetismo, analfabetismo, población y presupuesto 381
2. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior 383
3. Directores de la Escuela Nacional de Maestros 385
4. Directores de la Escuela Normal Superior 387
5. Directores del Colegio de Bachilleres 389
6. Legislación 391
7. Relación de ediciones de los libros de texto gratuitos de la reforma del Lic. Echeverría 399
8. Periódicos 403
9. Comparación entre el presupuesto de la Federación y el de Educación 405
10. Revistas 407
11. Secretarios del Ramo de 1964-1976 409

ÍNDICE ONOMÁSTICO 411
ÍNDICE GEOGRÁFICO 419
ÍNDICE ANALÍTICO 423

INDICE DE CUADROS

No.	Página	No.	Página
1	34	24	201
2	36-37	25	208-214
3	37	26	215-217
4	38	27	225-226
5	39	28	226-228
6	53	29	239
7	54	30	240
8	55	31	241
9	64-65	32	263
10	65	33	263
11	68-72	34	270-272
12	78	35	274-276
13	79-80	36	278-280
14	83	37	306
15	92-94	38	308
16	94-95	39	310
17	110-111	40	321
18	120	41	327
19	180	42	328
20	184-185	43	328
21	188	44	328-329
22	190		
23	198-199		

SIGLAS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior
ARS	Acción Revolucionaria Sindical
CADAC	Centro de Arte Dramático, A.C.
CAPFCE	Comisión Administradora del Programa Federal de Construcción de Escuelas
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CCI	Confederación Campesina Independiente
CECATA	Centro de Capacitación para el Trabajo Agropecuario
CECATI	Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial
CEE	Centro de Estudios Educativos
CEESTEM	Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo
CELAM	Conferencia Episcopal Latinoamericana
CEMPAE	Centro para el Estudio de Métodos y Procedimientos Avanzados en Educación
CENCOS	Centro de Comunicación Social
CENETI	Centro Nacional de Enseñanza Técnico-Industrial
CERETI	Centro Regional de Enseñanza Técnico-Industrial
CIES	Confederación Internacional de Estudios Secundarios

CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social
CIESPAL	Centro de Investigación y Estudios Sociales para América Latina
CINVESTAV	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
CISE	Centro de Investigación y Servicios Educativos
CISINAH	Centro de Investigación Social del Instituto Nacional de Antropología e Historia
CNC	Confederación Nacional Campesina
CNH	Consejo Nacional en Huelga
CNTE	Consejo Nacional Técnico de la Educación
CONACyT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONESCAL	Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina
COPARMEX	Confederación Patronal de la República Mexicana
COPFCE	Centro de Orientación de Padres de Familia y Educadores
CREFAL	Centro Regional de Educación Fundamental de América Latina
CTM	Confederación de Trabajadores Mexicanos
DGET	Dirección General de Educación Tecnológica
ENAMACTA	Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Agropecuario

ENM	Escuela Nacional de Maestros
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
ETAR	Escuela Tecnológica Agropecuaria Regional
FOCM	Frente Obrero Campesino Mexicano
FONADAN	Fondo Nacional de Danza
GEFE	Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INBA	Instituto Nacional de Bellas Artes
INEHRM	Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana
INFONAVIT	Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores
INI	Instituto Nacional Indigenista
INIE	Instituto Nacional de Investigaciones Educativas
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicio Social para los Trabajadores del Estado
ITESM	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey
LCE	Liga Comunista Espartaco
MRM	Movimiento Revolucionario del Magisterio

OEA	Organización de Estados Americanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMEP	Organización Mundial de Educación Preescolar
ONU	Organización de Naciones Unidas
OSN	Orquesta Sinfónica Nacional
PAN	Partido de Acción Nacional
PNB	Producto Nacional Bruto
PPS	Partido Popular Socialista
PRI	Partido Revolucionario Institucional
RIE	Reuniones de Información Educativa
SELA	Sistema Económico Latinoamericano
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TTI	Taller de Televisión Infantil
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNLPF	Unión Neoleonesa de Padres de Familia
UNPF	Unión Nacional de Padres de Familia
UTEHA	Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana

PRIMERA PARTE

PREÁMBULO

La tendencia educativa nacionalista de Jaime Torres Bodet, contenida en el artículo 3o., establece el criterio que orientará la educación:

> a) Será democrático,[1] considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo...
>
> b) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia... cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o individuos (Diario Oficial, diciembre 30 de 1945).

Es decir, la tendencia nacionalista contiene como elementos el pensamiento democrático occidental y la filosofía de los derechos del hombre, posteriormente promulgada por la Organización de las Naciones Unidas (diciembre 10 de 1948).

Esta introducción tratará, pues, de ambos asuntos: la democracia en México y la filosofía de los derechos humanos.

---

[1] Sin embargo, la fracción IV del mismo artículo prohíbe a las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos...intervenir en forma alguna en los planteles en que se imparta la educación primaria, secundaria y normal y la destinada a los obreros y campesinos. Esta fracción se opone a los artículos 18o. y 26o. de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. La familia es el grupo natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a ser protegida por ésta y por el Estado. Cada uno tiene el derecho de libertad de pensamiento, conciencia y religión [incluida la libertad... para manifestar su religión o su creencia en la enseñanza...] Los padres tienen el derecho preferencial de elegir la clase de educación que deberá darse a sus hijos. En la fracción II del mismo artículo 3o. se dice: "...que contradicen los artículos 18o. y 26.3 de la citada Declaración de la ONU y, más adelante, "la autorización podía ser negada y revocada, sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso alguno». Es decir, el juicio de amparo no procederá, contra tales determinaciones, aun cuando sean totalmente arbitarias, recurso que en el sistema constitucional mexicano pueden promover hasta los parricidas y narcotraficantes. Esta limitación contradice también el Art. 18o. de la Declaración: "toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales".

1. LA DEMOCRACIA EN MÉXICO

Antiguo es el romance del país con la democracia. En los 23 puntos sugeridos por Morelos para la Constitución (Chilpancingo, septiembre 14 de 1813) se declara:

> La soberanía dimana inmediatamente del pueblo, que sólo quiere depositarla en sus representantes, dividiendo los poderes de ella en legislativo, ejecutivo y judiciario, eligiendo las Provincias sus vocales y éstos a los demás, que deben ser sujetos sabios y de probidad (Núm. 5).

Asimismo, se afirma:

> La América nació libre e independiente de España y de toda otra nación, gobierno o monarquía (Tena Ramírez, 1978, p. 29).

El Decreto Constitucional para La libertad de la América Mexicana (Apatzingán, octubre de 1814), por su parte, repite:

> Art. 5o. "...la soberanía reside originariamente en el pueblo y su ejercicio en la representación nacional, compuesta de diputados elegidos por los ciudadanos bajo la forma que prescribe la constitución..."
>
> Art. 9o. "Ninguna nación tiene derecho para impedir a otra el uso de su soberanía..."
>
> Art. 11o. "Tres son las atribuciones de la soberanía: la facultad de dictar leyes, la facultad de hacerlas ejecutar y la facultad de aplicarlas en los casos particulares".
>
> Art. 12o. "Estos tres poderes legislativo, ejecutivo y judiciario no deben ejercerse ni por una sola persona ni por una sola corporación" (Tena Ramírez, 1978, p. 33).

En la legislación relativa al imperio, se preceptúa (Art. 5o.) que éste deberá ser constitucional, es decir, el monarca quedará bajo el imperio de las leyes "La nación mexicana es libre, independiente y soberana: reconoce iguales derechos en las demás que habitan el globo; y su gobierno es monárquico, constitucional, representativo y hereditario, con el nombre de imperio mexicano" (Tena Ramírez, 1978, p. 126).

La Constitución de 1824 (octubre 4) reitera asimismo: (Art. 3o.) "La soberanía reside radical y esencialmente en la Nación y, por lo mismo, le pertenece [a ésta] exclusivamente el derecho de adoptar y establecer, por medio de sus representantes, la forma de gobierno y demás leyes fundamentales que

le parezcan más convenientes para su conservación y mayor prosperidad, modificándolas o variándolas, según crea convenirle más". (Art. 5o.) "La nación adopta para su gobierno la forma de república representativa popular federal" (Tena Ramírez, 1978, p. 154).

Otro tanto se indica, con la omisión del calificativo federal, en el proyecto de constitución de noviembre 3 de 1942 (Tena Ramírez, 1978, p. 371): "La forma de gobierno que es la república mexicana, representativa popular (Art. 1o.); y lo mismo afirman las Bases Orgánicas (diciembre 19 y 23 de 1842) (Tena Ramírez, 1978, p. 406). Finalmente, la Constitución de febrero 5 de 1857 preceptúa:

> (Art. 39o): La soberanía nacional reside esencial y originariamente en el pueblo. Todo poder público dimana del pueblo y se instituye para su beneficio. El pueblo tiene en todo tiempo el inalienable derecho de alterar y modificar la forma de gobierno y el Art. 40o.: "Es voluntad del pueblo mexicano constituirse en una república representativa, democrática, federal, compuesta de estados libres y soberanos en todo lo concerniente a su régimen interior, pero unidos en una federación establecida según los principios de esta ley fundamental" (Tena Ramírez, 1978, p. 613).

Al restaurarse la república federal (1867), Don Benito Juárez siguió fungiendo de presidente —como venía haciéndolo desde 1858— hasta su muerte, acaecida en julio 18 de 1872. Durante ese tiempo -unos catorce años- Don Benito gobernó a base de facultades extraordinarias, que usó de modo continuo, con la anulación práctica del poder legislativo.

En 1871, con motivo de su última reelección, algunos jefes liberales, encabezados por Porfirio Díaz —el famoso Plan de la Noria— se levantaron en armas como protesta contra la "reelección indefinida, violenta y forzosa del ejecutivo federal".

El mismo Juárez, ante los continuos reclamos de diversos grupos y de la misma prensa independiente por manipular en provecho propio las elecciones, llegó a decir: "Si el gobierno no hace las elecciones, no hay quien las haga".

A Don Benito sucedió Sebastián Lerdo de Tejada (1872-1876). Al tratar éste de reelegirse, mediante comicios fraudulentos, hubo de afrontar, por un lado, la Revolución de Tuxtepec, capitaneada por Porfirio Díaz y, por otro, a

José María Iglesias, presidente de la Suprema Corte de Justicia de la Nación quien, en vista del fraude electoral, declaró nulas las elecciones y se hizo proclamar presidente de la república (Cosío Villegas, 1955). [2]

El golpe de estado de Porfirio Díaz acabó en 1876 con el ensayo republicano. El dictador archivó el progreso político sin dejar en teoría de venerarlo y puso en práctica su lema de "poca política y mucha administración". Hizo construir los ferrocarriles; acondicionó los puertos e invitó a los extranjeros a invertir en México. El porfiriato instauró muchos de los vicios políticos que aún padece el país: la centralización; la "cooptación"; el disimulo; las cortapisas a otros poderes y la tolerancia de la corrupción.

Después de 30 años de dictadura, Madero se levantó en armas para suprimir la reelección "forzosa" de Díaz y hacer observar los preceptos democráticos de la Constitución de 1857. Contendieron en la justa electoral varios partidos y ganó Madero. Pero las clases dirigentes no estaban preparadas para aceptar el orden democrático. La libertad las confundía. Los propios órganos que hubiesen debido apuntalarla —prensa, legisladores e intelectuales—, prepararon, con la ayuda de las nefastas intrigas de Henry Lane Wilson, la traición de Victoriano Huerta. Viejos agravios nacionales y regionales, económicos y sociales emergieron con ocasión del asesinato de Madero. Estalló la Revolución que nos legó la Constitución de 1917, cuyo artículo 39º señala:

> La soberanía nacional reside esencial y originariamente en el pueblo. Todo poder público dimana del pueblo y se instituye para su beneficio. El pueblo tiene en todo tiempo el inalienable derecho de alterar, o modificar, la forma de su gobierno.

Y el Art. 40º, por su parte, afirma:

> Es voluntad del pueblo mexicano constituirse en una república representativa, democrática, federal, compuesta de estados libres y soberanos en todo lo concerniente a su régimen interior, pero unidos en una federación establecida según los principios de esta ley fundamental (Tena Ramírez, 1978, p. 838).

Tal parecía que el triunfo de los constitucionalistas y la promulgación de la Constitución de 1917 encauzarían el país por la senda segura de la democra-

[2] Vicente Fuentes Díaz (1969, p. 77), apasionado juarista dice: El país continuaba sin partidos políticos; la libertad disfrutada no fue suficiente, con todo lo que significó de progreso en relación con la negra etapa del centralismo conservador, para crear nuevas formas de agrupamiento cívico que permitieran al pueblo decidir el destino político de la nación. El lenguaje que seguía hablándose, como argumento definitivo, era el de la violencia y no el de la voluntad organizada de los ciudadanos.

cia. Por desgracia, no fue así. Venustiano Carranza, al acercarse el cambio de poderes, quiso imponer al ingeniero Ignacio Bonillas, con agravio del caudillo más brillante de la revolución, Álvaro Obregón. Estalló otra revuelta que terminó con la muerte de Carranza. Adolfo de la Huerta fue designado entonces por el Congreso de la Unión presidente provisional, a fin de convocar a comicios. De éstos salió elegido Álvaro Obregón para el cuatrienio 1920-1924.

A Obregón sucedió Calles y, al concluir éste su cuatrienio, aquél trató de reelegirse, propósito que logró en 1928. El atentado de José de León Toral segó la vida de Obregón y obligó a Calles a admitir que había terminado la etapa de los caudillos y debía iniciarse la de las instituciones. Así nació el Partido Nacional Revolucionario (PNR), base para una transición pacífica y legítima del mando. Con todo, Calles no resistió la tentación de instaurar una superpresidencia —el maximato—, pero su discípulo Lázaro Cárdenas consolidó la reforma constitucional de no reelección con el destierro del jefe máximo, apegado a la silla presidencial. Con Cárdenas, el PNR se despistolizó y amplió su proceso de integración, para incluir corporativamente a los obreros, al ejército y a la burocracia, sin recurrir al terror ni a la ortodoxia ideológica. Sin embargo, el cardenismo no intentó la experiencia democrática. Transformó el PNR en Partido de la Revolución Mexicana (PRM) que dio al país una era de paz y se convirtió luego en el Partido Revolucionario Institucional.

Indudablemente, se advierte un progreso político con respecto a los actos de violencia tan comunes en el siglo pasado y principios de éste. Sin embargo, la democracia no había triunfado. Alemán, elegido presidente, frenó la tendencia hacia la democratización con argumentos semejantes a los de Porfirio Díaz: no había necesidad de implantar en México formas superiores de genuina vida política; la revolución institucional hacía justicia a todos, con la única condición de que se acogiesen a su buena sombra, y así sucedió. Políticos e intelectuales olvidaron, ante la llamarada industrial de la posguerra, el legado de Madero y del siglo XX. De nueva cuenta, se sacrificó el progreso político en aras del crecimiento industrial, como lo había hecho Porfirio Díaz.

Desde los cuarenta hasta 1968, México vivió en lo político, según Krause (1986, pp. 51-53), un porfirismo remozado cuyos perfiles se perciben todavía en 1989. Las elecciones locales y estatales siguen siendo amañadas en ocasiones y fraudulentas —y los candidatos tan alejados del pueblo—, como en tiempos de don Porfirio. La federación ha estrangulado a los estados y los municipios en mayor medida que en el porfiriato. La división de poderes es casi siempre formal como lo fue entonces. Las libertades no han crecido tanto

como sugiere la leyenda, salvo en el caso del derecho de huelga... Los diarios son menos profesionales, menos objetivos, menos críticos y, en términos relativos, menos leídos que los diarios de fin de siglo. Eso sí, más aburridos...

Durante el sexenio de José López Portillo, Jesús Reyes Heroles introdujo la reforma política que permite a los partidos de izquierda estar presentes en el Congreso de la Unión. Avance indudable. Sería absurdo e injusto no reconocerlo. Con todo, la reforma política consistió más bien en un intento de aceptar a los diversos partidos que en una cesión de poder a la sociedad. Por otra parte, dicha reforma parece haber dado todo lo que podía dar. El sistema funcionó por varias décadas sobre premisas financieras. Estas desaparecieron en la tormenta de la crisis y el gobierno mexicano no puede cumplir ya su proverbial función de repartir.

2. LOS DERECHOS HUMANOS

México no sólo eligió desde su cuna la democracia como forma de gobierno, sino que proclamó también el reconocimiento de los derechos humanos. Así aparece ya en "Sentimientos de la nación", de José María Morelos y Pavón (1765-1815): "Se proscribe la esclavitud (Art. 15º.); se establece el derecho de propiedad (Art. 17º.); y se prohíbe la tortura" (Art. 18º.) (Tena Ramírez, 1978, p. 30). Una enumeración más completa ocurre en el Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana (Apatzingán, octubre 22 de 1814). Se enumeran:

> [...] el "derecho a la propiedad (Art. 24º.); (Art. 37º.) a la libertad; (Art. 39º.) a la educación; (Art. 40º.) a la libre manifestación de las opiniones por el habla, escrito o de cualquiera otra manera, a menos que sus producciones ataquen el dogma, turben la tranquilidad u ofendan el honor de los ciudadanos (Tena Ramírez, 1978, pp. 33-35).

El Plan de Iguala establece (Art. 13º.): "todas sus personas [de los habitantes] y propiedades serán respetadas" (Tena Ramírez, 1978, p. 115). El mismo Reglamento Provisional Político del Imperio Mexicano afirma:

> "El gobierno mexicano tiene por objeto la conservación, tranquilidad y prosperidad del Estado y sus individuos, garantiendo [sic.] los derechos de libertad, propiedad, seguridad e igualdad legal, y exigiendo el cumplimiento de los deberes recíprocos" (Art. 9º.) (Tena Ramírez, 1978, p. 127).

Y así se particulariza en los artículos 11º, 12º y 17º. El Acta Constitutiva de 1824 reitera el respeto a los derechos humanos:

> (Art. 30º.) La Nación está obligada a proteger por leyes sabias y justas los derechos del hombre y del ciudadano. (Art. 31º). Todo habitante de la federación tiene libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas, sin necesidad de licencia, revisión o aprobación anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad de las leyes (Tena Ramírez, 1978, p. 159).

Los dos Proyectos de Constitución de 1842, así como las Bases Orgánicas de la República Mexicana (Tena Ramírez, pp. 347-408) enumeran ampliamente los derechos de los ciudadanos (Art. 9º, I-XIV). La Constitución de 1857, vigente por 60 años, repite la lista de derechos de 1842 (Arts. 2º, 4º, 11º) (Tena Ramírez, 1978, pp. 607-608). Finalmente, la Constitución de 1917, reformada más de 300 veces, establece los derechos de los ciudadanos: Arts. 1º, 2º, 4º-11º, 19º y 24º) (Tena Ramírez, 1978, pp. 817-819).[3] La historia de México no ha sido limpia respecto de los derechos humanos. En tiempos de Porfirio Díaz fueron fusilados nueve individuos, sin proceso alguno, por el delito de ser lerdistas y dizque atentar contra el régimen porfirista. Luego ocurrieron los asesinatos de Francisco I. Madero, José María Pino Suárez, Belisario Domínguez, Felipe Ángeles, Emiliano Zapata, Venustiano Carranza (según la versión más extendida),[4] Francisco Villa, Francisco Serrano y sus acompañantes en Huitzilac, Mor. y Arnulfo Gómez; la matanza de 20 vasconcelistas en Topilejo, Mor.; las decenas de sacerdotes asesinados en la persecución religiosa y los cientos de laicos sacrificados por la misma causa. México es un país violento, especialmente algunos de sus estados como Guerrero y Veracruz, y el mismo Distrito Federal.

Deben añadirse, en los últimos decenios, las numerosas víctimas inocentes de la matanza de Tlatelolco, el 2 de octubre de 1968 y el 10 de junio de 1971; los torturados inicuamente de todos los tiempos, y el ejército de los desaparecidos, cuyo rastro se ha esfumado sin dejar traza alguna entre los

---

[3] Hay otros artículos que son violatorios de tales derechos como el artículo 3º, según lo dicho más arriba; el 5º: prohibición de las órdenes monásticas; el 24º: reducción del derecho a la libertad religiosa, a la sola práctica de actos de culto en el interior de los templos o del domicilio; el 27º, fracciones II y III: privación a las iglesias de toda capacidad para adquirir, poseer o administrar bienes inmuebles (templos, seminarios, obispados, conventos, etcétera) y prohibición de promover, financiar, dirigir o administrar instituciones de beneficencia de cualquier clase; el 130º: concesión a los poderes federales de la facultad de intervenir en materia de culto religioso y disciplina externa y desconocimiento de toda personalidad jurídica a las iglesias; y el 33º: privación a los extranjeros de la garantía o audiencia.

[4] Véase el artículo de Enrique Krause. La noche de Tlaxcalantongo. Vuelta, 1986, 10 (No. 111) (febrero), pp. 6-10, en el cual sostiene que Carranza se suicidó.

vivos. Queda mucho por hacer en el campo de los derechos humanos, no sólo respecto de las personas honradas e inocentes, sino también de los mismos delincuentes, quienes, a pesar de sus delitos, no abdican de su derecho de recibir un justo juicio y una pena conmensurada a su culpa. El castigo no es el frío desquite de la sociedad, sino la pena medicinal que les permite expiar sus extravíos.

Además de los arriba mencionados, hay todavía en México —preciso es reconocerlo— un considerable sector de grupos indígenas olvidado en el marco de los derechos humanos. Frecuentemente se atropellan por su marginalidad sus derechos a la vida, a la libertad, a la integridad física y a los propios bienes (su parcela). Se violan asimismo sus derechos culturales colectivos, al negárseles su identidad étnica y su presencia cultural y política en el territorio mexicano, con el pretexto de ser todos iguales en México. Empero esa actitud los discrimina, pues, al desconocer sus necesidades, viola sus derechos humanos como indígenas. Menester es modificar la legislación vigente no sólo para evitar que se les discrimine, sino para proporcionarles los elementos adecuados que les permitan desarrollarse en el marco de un estado multinacional. En otras palabras, urge reconocer la plurietnicidad del país y su pluralismo cultural (Stavenhagen, 1988).

Es hora de volver a poner en práctica y fortalecer la tenaz defensa que los teólogos y misioneros hicieron de los derechos humanos de los indígenas durante la colonia.

Los derechos humanos recibieron un espaldarazo definitivo con la declaración de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (diciembre 10 de 1948), logro de ésta no sólo contra los horrores genocidas del comunismo, fascismo y nazismo. Si bien las potencias victoriosas de 1918 crearon en aquella época la Organización Internacional del Trabajo (OIT), destinada a promover el bienestar de los obreros, no se comprometieron con los derechos humanos. Establecieron una simple cláusula que obligaba a los Estados a evitar la discriminación por razón de raza o nacionalidad.

En cambio, la protección de los derechos humanos fue tarea fundamental de la ONU. Desde 1945 tuvo ésta el propósito de promulgar un código de derechos humanos, pero no le fue posible redactarlo por falta de tiempo (*The United Nations at Forty*, 1985, pp. 131-135). Subrayó ciertamente la importancia del asunto al afirmar, en el preámbulo a la Carta, la fe en los derechos humanos básicos: la dignidad de la persona humana, la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones pequeñas o grandes. La ONU se propuso la ardua tarea de lograr la cooperación internacional para promover y fomentar el respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales para todos, sin distinción de raza, sexo, lengua o religión. Este propósito impulsó a la ONU a iniciar estudios y establecer comisiones para promover los derechos humanos.

La comisión sobre derechos humanos culminó su obra en diciembre 10 de 1948. La Asamblea General de la ONU adoptó la Declaración Universal de Derechos Humanos por una votación de 48 en favor, ninguno en contra y 8 abstenciones. En 30 artículos, la declaración propone los derechos y libertades básicas de todos los hombres y mujeres sin distinción: el derecho a la vida, libertad y seguridad de las personas. La libertad de cualquier forma de esclavitud o servitud. La libertad de cualquier forma de tortura o tratamiento cruel, inhumano o degradante, o de castigo. La igualdad ante la ley y el derecho a igual protección bajo ella. La libertad de cualquier forma arbitraria de arresto o detención. El derecho a un juicio justo por un tribunal imparcial e independiente. El derecho a ser tenido por inocente hasta que se pruebe culpable. La inviolabilidad del hogar y del secreto de la correspondencia. El derecho de cambiar de residencia. El derecho a buscar en otros países asilo en contra de la persecución. El derecho a una nacionalidad. El derecho a casarse y fundar una familia. El derecho de tener una propiedad. La libertad de pensamiento, conciencia y religión. La libertad de reunirse pacíficamente y en asociación. El derecho a votar y a participar en el gobierno. El derecho a la seguridad social. El derecho a trabajar y formar sindicatos. El derecho a un nivel adecuado de vida. El derecho a la educación. El derecho a participar en la vida cultural de la comunidad.

Esta declaración se completó con otra efectuada por la Asamblea General de la ONU, en noviembre 20 de 1959, sobre los derechos de los niños. El niño tiene derecho: a cariño, amor y comprensión; a una nutrición adecuada y atención médica; a la educación gratuita; a la plena oportunidad en el juego y la recreación; a un nombre y una nacionalidad; a la protección contra toda forma de abondono, crueldad y explotación; a ser de los primeros en recibir ayuda en caso de desastre; a aprender a ser un miembro útil a la sociedad, y a desarrollar sus habilidades personales; a crecer en un ambiente de paz y de hermandad universal; a beneficiarse de estos derechos sin distinción de raza, color, sexo, religión, nacionalidad, u origen social; a cuidados especiales si es incapacitado.

En 1966, la Asamblea adoptó dos pactos o convenios negociados por la Comisión de Derechos Humanos: uno se refería a los derechos civiles y políticos, y otro a los culturales, económicos y sociales. Se añadió uno nuevo muy importante: el derecho de los pueblos a la propia determinación, incluido el derecho de definir libremente su condición política y seguir sin trabas su desarrollo cultural, económico y social. Los dos convenios o pactos, junto con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, forman el Código Internacional de Derechos. Ambos entraron en vigor en 1976, y en 1985

fueron ratificados por 81 naciones y su protocolo optativo por 35. Ambos pactos obligan a las naciones miembros a someter reportes regulares a la ONU. Con la aceptación de esta declaración, los derechos registrados en la Constitución de la República Mexicana han adquirido, si cabe, mayor firmeza y claridad; aun cuando todavía permanecen ciertas disposiciones contrarias a los derechos humanos, como se ha indicado más arriba.

¿Qué significan los derechos humanos? Son reclamos reconocidos independientemente de ningún merecimiento. No consisten en meras aspiraciones, sino en exigencias de fondo de los seres humanos, que el Estado debe proteger. Son reclamos contra la sociedad, representada por el gobierno y sus oficiales (Henkin, 1978, pp. XII-XIII; 1-6). El gobierno ha de proporcionar remedio contra la contaminación, etcétera, pero debe defender a los ciudadanos contra los malhechores. Los derechos no sólo establecen limitaciones de lo que el gobierno puede hacer al individuo, sino incluyen además lo que aquél debe hacer en favor de éste. Los derechos no se contradistinguen de las libertades humanas. Incluyen el derecho de ser libre no sólo "de", sino "para", y también los derechos de hacer, así como de tener y ser.

Sería más exacto decir que los derechos son reclamos no contra la sociedad sino sobre la sociedad. Es decir, no van en contra del interés de la sociedad, sino le reclaman algo a ésta. El término humano añade la implicación de incluir a hombres y mujeres; el derecho a adorar a Dios; formar asociaciones, poseer o proteger animales o árboles; pero ni Dios, ni la asociación ni los animales poseen derechos humanos. El concepto ha adquirido también la connotación de que todos los seres humanos tienen o deberían tener igualmente tales derechos, y en igual medida, por razón de su humanidad, independientemente del sexo, raza, y quizá también de la edad; del nacimiento alto o bajo y de la clase social. Los derechos humanos se derivan de la ley natural mencionada por los estoicos, Cicerón y otros juristas, quienes no la percibieron como ley superior que invalidara y justificara la desobediencia a las leyes dictadas por el hombre, sino como norma para redactar, desarrollar e interpretar la ley. El cristianismo adoptó las ideas romanas, vinculó la ley natural con la autoridad divina y le atribuyó la condición de ley suprema. Aunque algunos preceptos de esta ley fueron revelados (los diez mandamientos), la mayor parte de éstos quedaron latentes para ser descubiertos por el ingenio del hombre y desarrollados por la recta razón. La teoría de la ley natural derivada enfatiza los deberes impuestos por el creador sobre toda sociedad humana en el mundo ordenado. Con el tiempo, se consideraron los deberes de la sociedad como derechos para el individuo. La doctrina de la ley natural y de los

derechos humanos es cimiento de la teoría actual de los derechos humanos. Sin embargo, los derechos humanos de hoy en día trazan política e intelectualmente sus huellas a conceptos de los siglos XVII y XVIII, con el importante antecedente del Código de Derechos de Gran Bretaña (1689). Aquéllos son: la Declaración de los Derechos de Virginia (EUA, 1776):

> Sostenemos que estas verdades son evidentes: que todos los hombres son creados iguales; que están dotados por su creador con ciertos derechos inalienables; que entre éstos están el derecho a la vida, a la libertad y al logro de la felicidad; que para lograr estos derechos, se instituyen los gobiernos entre los hombres, cuyas justas facultades se derivan del consentimiento de los gobernados; que es derecho de las gentes instituir un nuevo gobierno, poniendo su fundamento en tales principios y organizando su poder en forma tal que les parezca más conveniente a su seguridad y su felicidad [Traducción nuestra].

Y la de la Revolución Francesa (1789).

É ste, pues, es el criterio fundamental de la educación mexicana: la democracia como estructura política y sistema de vida, y los derechos humanos como reconocimiento de la dignidad de los hombres y sustrato, al mismo tiempo, de aquélla.

SEGUNDA PARTE

Capítulo I

El sexenio de Gustavo Díaz Ordaz

1. La situación del país

A medida que el sexenio de López Mateos se acercaba a su término, la situación del país se volvía más delicada. La inquietud entre los campesinos carentes de tierra se acentuó, con brotes de violencia en algunos puntos; se fundó, con el apoyo de Lázaro Cárdenas (1895-1970), expresidente de México, una nueva organización llamada Central Campesina Independiente (CCI), para enfrentarse a la moderna Confederación Nacional Campesina (CNC) subordinada al gobierno; la oposición al inconmovible partido político, que desde 1929 manejaba el país, emergió a la superficie y se temía un aumento de las tensiones al nombrarse al candidato para suceder al presidente Adolfo López Mateos (1910-1969); los capitales se fugaron del país, precisamente cuando se requería su presencia con el objeto de impulsar el desarrollo nacional; y los hombres de negocios e inversionistas extranjeros se inquietaron por el acentuado intervencionismo gubernamental en la industria y en la producción manufacturera.

La economía padecía serias dificultades a pesar del aumento del 4% en el Producto Nacional Bruto (PNB). El ingreso *per cápita* era de 3 500 M.N., con una diferencia desmedida entre los salarios de las personas acomodadas y los de las familias campesinas. Por otra parte, el crecimiento de la población, 3.5% anual, hacía imposible proporcionar los cientos de miles de empleos a los nuevos trabajadores que acudían al mercado. A todas estas limitaciones se añadía que los hombres de negocios de México tradicionalmente invierten su dinero en negocios de poco riesgo y altas utilidades. Al resistirse ellos a invertir capital en empresas riesgosas, el gobierno acudió a llenar el vacío, gesto que le permitió extender su intervención a ferrocarriles, energía eléctrica, petróleo y gas natural, fundición de hierro, etcétera.

Norteamérica ayudó con un mercado seguro para el 70% de las exportaciones mexicanas y la inversión de 800 millones de dólares de capital priva-

do; con empleos para los desocupados de México; y con el turismo, cuyo ingreso neto en 1964 fue de 400 millones de dólares (*Historia Documental del Partido de la Revolución*, 1982, p. 107).

La inquietud en el campo era el factor de mayor preocupación. Los campesinos hambrientos e inquietos mostraron estar dispuestos a seguir a un líder que les prometiera mejoría en su ruinosa situación.

Con esta perspectiva, debía elegirse al sucesor de López Mateos. Si Fidel Castro (1927-) y el comunismo arraigaban en Cuba, el sucesor de López Mateos debería contar con la simpatía de la izquierda mexicana, a fin de lograr que ésta se aliara al gobierno, pero, por otro lado, en el caso de que la política norteamericana intentara destruir el comunismo en aquella isla, el candidato presidencial mexicano debería ser un político enérgico, capaz de unificar el país en torno suyo, en la eventualidad de afrontar levantamientos provocados por la izquierda (*Historia Documental del Partido de la Revolución*, 1982, pp. 109-112).

Como es tradicional, las elecciones se celebraron el primer domingo de julio. Contendieron en la lid Gustavo Díaz Ordaz (PRI) y José González Torres (PAN). Resultó electo Díaz Ordaz por 8 368 446 votos, o sea, el 88.8%; José González Torres obtuvo 1 034 337, el 10.97%. Aquél escogió un gabinete de hombres distinguidos.[1] (Diccionario Porrúa, 1987, 2, pp. 2527-2528).

2. GUSTAVO DÍAZ ORDAZ (1911-1979)

Nació en Chalchicomula, Pue., cursó sus primeros estudios en Oaxaca y Jalisco y los profesionales en el Instituto de Ciencias y Artes del estado de Oaxaca y en el Colegio del Estado de Puebla en el que recibió el título de abogado. Ocupó puestos importantes: diputado, senador, director general de asuntos jurídicos, presidente del Tribunal Supremo de Justicia; y secretario de Gobernación de 1958 a 1963. Como secretario de López Mateos, había mostrado inclinación a resolver por la violencia los conflictos, sin miramientos por la oposición. En noviembre de 1963 fue aclamado candidato a la presi-

[1] Antonio Carrillo Flores, Relaciones Exteriores; Luis Echeverría Álvarez, Gobernación; Mario Moya Palencia, Gobernación; Juan Gil Preciado y Manuel Bernardo Aguirre, Agricultura y Ganadería; José Antonio Padilla, Comunicaciones y Transportes; Marcelino García Barragán, Defensa Nacional; Agustín Yáñez, Educación Pública; Antonio Ortiz Mena y Hugo B. Margáin, Hacienda y Crédito Público; Octaviano Campos Salas, Industria y Comercio; Antonio Vázquez del Mercado, Marina; Gilberto Valenzuela, Obras Públicas; Alfonso Corona del Rosal y Manuel Franco López, Patrimonio Nacional; José Hernández Terán, Recursos Hidráulicos; Rafael Moreno Valle y Salvador Aceves Parra, Salubridad y Asistencia Pública; Emilio Martínez Manautou, Secretaría de la Presidencia; Salomón González Blanco, Trabajo y Previsión Social.

dencia, si bien amplios sectores populares impugnaron su candidatura, mientras otras organizaciones obreras y patronales le manifestaron su aprobación así como el gobierno norteamericano.

Durante su sexenio, impulsó la educación; intensificó el programa agrario integral, la industrialización rural y las obras de irrigación; así como el desarrollo de la electrificación del país. Viajó por los países de América Central y celebró con ellos varios convenios culturales y económicos. Recibió oficialmente del gobierno norteamericano El Chamizal, en seguida integrado físicamente al territorio nacional. Puso en vigor la Ley General de Bienes Nacionales; celebró y firmó el Tratado de Tlatelolco para la proscripción de las armas nucleares en América Latina; inauguró la línea No. 1 del Metro; y promulgó la nueva Ley Federal del Trabajo.

Díaz Ordaz siguió durante su mandato una política de desarrollo estabilizador, cuyo objetivo principal fue acelerar el crecimiento económico, pero con los siguientes resultados adversos para el país: permanente desequilibrio externo y regional; aumento de la deuda externa y de la interna; mayor dependencia del exterior; concentración de la riqueza en unos cuantos; y acentuación de la desigualdad social. El sector agrícola no pudo mantener el ritmo expansivo de los sexenios anteriores. La disminución de la producción provocó el deterioro de las condiciones de vida de los campesinos; la importación de alimentos básicos y la emigración de mano de obra del campo a la ciudad, donde la oferta de ésta deprimió la tasa real de los salarios del personal no calificado, incrementó el desempleo en el campo y ensanchó los cinturones de miseria alrededor de las ciudades. La situación crítica de los hombres del campo ocasionó invasiones de tierra y brotes guerrilleros duramente reprimidos.

En el régimen de Díaz Ordaz no se registraron luchas obreras de importancia, debido a los siguientes factores: la represión de los sindicatos más combativos en 1959; los salarios comparativamente altos de los obreros calificados de la industria manufacturera; el papel del Congreso del Trabajo orientado a neutralizar y controlar las demandas obreras; y la incapacidad de los grupos de izquierda para vincularse con el proletariado. El malestar social se desplazó entonces a las clases medias, las que suscitaron dos grandes luchas: la de los médicos (1964-1965) y la de los estudiantes (1968), de la cual se hablará más adelante. Ambas terminaron con violentas medidas represivas.

En 1968 (octubre 12-27) México fue la sede de los XIX Juegos Olímpicos que se celebraron con gran lucidez. Junto con la olimpiada atlética, la capital organizó una olimpiada cultural con ballet, exposiciones y conciertos. Los comentarios de la prensa internacional, favorables a México, demostraron que el país era capaz de organizar adecuadamente estos eventos.

Díaz Ordaz había aludido varias veces a la educación en su campaña presidencial. Así, en la capital del país, sugirió sabiamente la urgencia de relacionar los planes educativos con la política de empleo y las demandas del desarrollo; en Guadalajara, señaló la necesidad de establecer un equilibrio entre el sentido humanístico de la Revolución, y el amplio y enérgico aprovechamiento de la técnica; en Toluca, indicó la urgencia de hacer llegar a los campesinos y a sus hijos los medios necesarios para reorientar la enseñanza en el sentido de la producción; en Culhuacán, Tabasco, mencionó la necesidad de fortalecer los centros de capacitación y poco después en Tlaxcala propuso elaborar programas intensivos de adiestramiento de la mano de obra. En Puebla fue más categórico y fijó, como una prioridad, la de proporcionar formación tecnológica a un gran número de mexicanos aun a costa de diferir otra índole de inversiones (La Educación Pública en México, 1970, pp. 30-31). Todos estos señalamientos quedaron sintetizados en las palabras de su discurso de toma de posesión: "Para el México contemporáneo resulta vital la educación orientada al trabajo productivo" (*La Educación Pública en México*, 1970, p. 31).

En 1968, con el conocimiento que le daban ya cuatro años de su mandato, Díaz Ordaz reiteró "la urgencia de una profunda reforma educativa... la cual sólo responde en parte, a los apremios de nuestro tiempo y no se ha logrado siquiera aplicarla cabalmente". Esta reforma debía iniciarse en el hogar, continuarse en el jardín de niños, seguirse en la primaria y la secundaria y alargarse hasta la universidad. Es más, debería ser permanente... El presidente confiesa que nos hemos preocupado por instruir y hemos descuidado el enseñar. Recomienda sembrar en el niño y hasta en el adulto el principio de su vinculación con los demás; abandonar el dogmatismo; explicar antes de obligar; hacer ver al educando que su derecho está limitado por el de los demás; y prevenirlos contra la alucinación de las soluciones fáciles (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, pp. 12-14).

3. AGUSTÍN YÁÑEZ (1904-1980), SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Agustín Yáñez, uno de los literatos más célebres de las últimas décadas, nació en Guadalajara, Jal., donde cursó sus estudios de primaria, preparatoria y profesional en derecho. Obtuvo su título de abogado en 1929 y el de Maestro en Filosofía y Letras en la UNAM (1951). Fue profesor de normal en Guadalajara; director de Educación Primaria y primer rector del Instituto del Estado (Nayarit); profesor de castellano y literatura en diversas preparatorias públicas de la capital (1936-1952); y maestro en la Facultad de Filosofía y

Letras de la UNAM. En el sector público desempeñó los siguientes cargos: jefe del Departamento de Bibliotecas y Archivos Económicos de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (1934-1952); gobernador del estado de Jalisco (1953-1959); consejero de la presidencia de la República (1959-1962); embajador en misión especial ante el gobierno de la República Argentina (1960) y jefe de la delegación ante la XI Asamblea General de la UNESCO (París, 1960); subsecretario de la presidencia (1952-1964); secretario de Educación Pública (1964-1970) y presidente de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (1977); miembro del Seminario de Cultura Mexicana, que presidió (1949-1951); de la Academia de la Lengua (desde 1952), cuyo presidente fue desde 1973 y de El Colegio Nacional (desde 1952). Recibió el Premio Nacional de Letras en 1973.

Su obra literaria comprende, entre otras: *Por tierras de Nueva Galicia* (1928); *Fray Bartolomé de las Casas* (1942); *Yahualica* (1946); *Al filo del agua* (1947); *Episodios de Navidad* (1948); *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y sus obras* (1950); además, publicó las *Obras Completas de Justo Sierra* (14 vols.) (1948) y la edición de la *Biblioteca Bilingüe de Autores Clásicos*, uno de los orgullos de la Editorial de la UNAM; *La tierra pródiga* (1960); y *Discursos al servicio de la Educación Pública* (1964-1970, 6 vols.).[2]

El secretario de Educación (mayo 15 de 1969) resumió los lineamientos de su gestión en los siguientes puntos:

> Uno. Nuestro sistema educativo debe responder, grado a grado, a los apremios de nuestro tiempo; exige, por tanto, modernizar su contenido y sus métodos de formación.
>
> Dos. Esto implica que, armónicamente con el desarrollo moral, intelectual y estético, debe atenderse la capacitación técnica progresiva —desde los jardines de niños hasta la enseñanza superior— hacia el trabajo productivo, conscientes de que vivimos en una época y en una sociedad crecientemente tecnológicas, lo que no significa, sino por el contrario demanda con urgencia la formación humanista básica, cifrada en la conducta del hombre ante sus semejantes (educación moral y cívica) y en saber pensar, entender, tolerar, sentir, interpretar y, lo que es muy importante, "enseñar a aprender" (educación intelectual, estética y técnica).
>
> Tres. Aprovechar las capacidades del individuo, mediante oportuna orientación vocacional, y simplificar programas y tareas escolares, bajo riguroso concepto de magnitudes, que sepa distinguir las nociones fundamentales de las accesorias: "menos cantidad; mayor calidad"; esto es: que la enseñanza sea más intensiva y menos exten-

[2] Algunas de sus obras están traducidas a varios idiomas, señal de su general aceptación.

siva, no estérilmente minuciosa, extraña a la capacidad de comprensión y al interés medio de los educandos. Dicho de otro modo, el país reclama cuidado máximo en las aptitudes e inclinaciones individuales, y sentido de proporción en la enseñanza, pues no queremos divagantes corrientes caudalosas que pasan sin fecundar; pedimos que la educación sea linfa profunda, fértil, porque sepa llenar todo hueco y mantener sus dones hasta que brote, crezca y fructifique la semilla sembrada.

Cuatro. La reforma educativa debe iniciarse en el hogar; esto es: requiere la comprensión y cooperación asidua de la familia (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, pp. 14-16).

4. EN POS DE UN PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN

A los siete meses de haber tomado posesión de la SEP, el licenciado Yáñez nombró una comisión encargada de hacer un plan nacional de educación, el cual incluyera recomendaciones de acción en las diversas áreas y en los diferentes niveles del sistema educativo mexicano.

Presidieron la comisión el licenciado Manuel Bravo Jiménez, asesor del Banco de México y el doctor Fernando Salmerón, director general, entonces, de Enseñanza Superior e Investigación Científica de la SEP, a quien poco después sustituyó el licenciado Benjamín Trillo, nuevo director general de Enseñanza Superior e Investigación Científica. En la última parte de los trabajos, que correspondieron al tercer grupo, fungió como coordinador el profesor Mario Aguilera Dorantes, oficial mayor de la SEP.[3, 4]

La comisión se dividió en tres grupos de trabajo. El primero tuvo a su cargo plantear los aspectos cuantitativos, con la acumulación de datos estadísticos, el análisis de tendencias, la previsión de servicios escolares determinados por la necesaria expansión hasta 1980, y el cálculo de los recursos humanos y financieros indispensables para satisfacer las necesidades resultantes.[5]

---

[3] Intervinieron también en la comisión los licenciados Miguel González Avelar y Hugo Padilla, los ingenieros Oscar Méndez Nápoles, Arturo Valenzuela García, Héctor Sierra Elizondo, Benjamín Careaga López, y Víctor Ramírez Izquierdo, los licenciados Jaime Encarnación Morales, Rento Treppierdi Minutti, la licenciada Luz María Valdez González, el ingeniero Adrián Suárez Becerril, la señora Concepción Cano de Castillo y la señorita Ma. del Carmen Aguirre Aguirre

[4] Yáñez anunció la formación de esta comisión en julio 10 de 1965 (*El Nacional*, julio 10 de 1965) y la confirmación en diciembre (*Excélsior*, diciembre 13 de 1965). La Reforma Educativa (*Excélsior*, julio 26 de 1969).

[5] Pertenecieron a este grupo Manuel Bravo Jiménez, Oscar Méndez Nápoles, Benjamín Careaga López, Víctor Ramírez Izquierdo, Jaime Encarnación Morales, Héctor Sierra Elizondo, Jorge E. Domínguez, Moisés Ochoa Campos, Miguel Chavira, Homero Tovilla Cristiani, Rafael Cruz Toledo, Tomás León Pacheco y Pablo Xelhuantzi Izapan.

El segundo grupo —convocado poco después— examinó, en vista de los datos cuantitativos, los aspectos cualitativos de la educación, con el propósito de orientar la política educativa en los próximos años, fijar contenidos y rendimientos óptimos de la inversión intelectual del país.[6] Al presentar los resultados los dos primeros grupos en junio de 1966 y redactar su informe preliminar, se formó un tercer grupo cuya misión era evaluar el material aportado y diseñar los medios para ponerlo en práctica.[7]

Casi tres años después, el 25 de marzo de 1968, la comisión rindió su informe al licenciado Agustín Yáñez y le manifestó que el trabajo realizado era un estudio técnico del problema de la educación en México, el cual debía apreciarse en sentido integral desde la enseñanza preescolar. Por tanto, empezó por poner al día los estudios de la población mexicana y su proyección demográfica hasta 1980 y revisó asimismo los estudios de planeamiento educativo de otros países realizados por organizaciones internacionales. Sin embargo, las conclusiones se asentaron siempre en la realidad nacional.

La comisión explicó que el informe no era un ejercicio estadístico para determinar —como función del crecimiento de la producción de bienes y servicios— el número y las categorías de puestos necesarios a fin de garantizar su disponibilidad y, sobre esta base, ajustar el gasto educativo. La ausencia de este tipo de recomendaciones distinguía el informe de otros semejantes.

En cambio, trataba de apreciar el conjunto de la demanda de servicios educativos para los años 1970 y 1980 en los diversos niveles del sistema, y de presentar un examen cuantitativo de las previsiones sobre el número de matrícula, el volumen de servicios (aulas y maestros), y la estimación de recursos financieros indispensables para satisfacer tal demanda. Sugería también los elementos de una política educativa orientada a concederle al sistema amplia flexibilidad para aprovechar lo existente y para seguir fórmulas de acción inmediata, consecuentes con las urgencias más claras del proceso de desarrollo económico y social. La acción recomendada a corto plazo al secretario era la acción formativa, la de preingreso al trabajo, y el mejoramiento

[6] Formaron este segundo grupo Fernando Salmerón, Celerino Cano, Eduardo García Máynez, Ignacio González Guzmán, Rafael Chávez Teixeiro, Juan Manuel Gutiérrez Vázquez, Víctor Urquidi, Gonzalo Aguirre Beltrán, Juan Delgado Navarro, Edmundo Taboada y, como elementos de enlace con el primer grupo, Manuel Bravo Jiménez y Oscar Méndez Nápoles.

[7] En este grupo trabajaron, además de Mario Aguilera Dorantes, Celerino Cano, Víctor Gallo, Lucas Ortiz, Raúl Pous Ortiz, Benedicto Palomino, Benjamín Trillo, Alfonso Sierra Partida, José Rogelio Alvarez, Alvaro Gálvez y Fuentes, Héctor Mayagoitia, Guillermo Cabrera, Francisco Artigas, Ramiro González del Sordo, Horacio Flores de la Peña, Miguel González Avelar, Guillermo Massieu, Armando Cuspineda, Alfonso Rangel Guerra, Jorge Fernández Anaya, Miguel Dávila Cárdenas, Gaudencio Peraza, Federico Lamicq y Héctor Sierra.

de las condiciones de adiestramiento de quienes estaban a cargo de alguna actividad productiva.

El informe señalaba una nueva orientación respecto de la correspondencia entre el esfuerzo educativo y el progreso económico y social. Las nuevas generaciones podrían así tener elementos prácticos —la cultura técnica— para organizar más efectivamente la vida económica del país y lograr una posición más destacada en la economía del mundo.

Además de manifestar la magnitud del problema para ejecutar la política aquí propuesta —alumnos, maestros, aulas, recursos financieros—, el informe subrayaba los problemas cruciales a los que, precisamente, debía sugerir formas de solución: la atención a las necesidades educativas de la población campesina, problema de mayor urgencia; el fortalecimiento del sistema educativo en su cúspide; y la investigación científica y tecnológica. Los demás eran problemas de perfeccionamiento y de constancia en la búsqueda de soluciones: la formación de cuadros medios y en los niveles técnicos generalmente llamados subprofesionales.

La comisión propuso al secretario de Educación las siguientes recomendaciones:

1) Ampliar la capacidad de las instalaciones educativas destinadas a la enseñanza preescolar, para dar servicio en 1970 a una población escolar de 520 000 alumnos, el 10.2% de la población en edades de 4 a 6 años; en 1980, prestar atención a 1 832 000 niños[8] de dichas edades, el 26.2% de la población. Tal incremento requería 4 000 nuevos profesores de enseñanza preescolar para 1970, y 36 850 entre 1971 y 1980; construir 5 050 aulas entre 1968 y 1970 y 36 700 entre 1971 a 1980; y aplicar debidamente los programas. Se recalcó la importancia de que la SEP ofreciera la enseñanza preescolar. El carácter privado de la mayoría de tales planteles establecía una desigualdad de oportunidades desventajosas para las mayorías.

2) Ampliar la capacidad de las escuelas primarias para atender una matrícula de 8 000 000 en 1970 y de 12 600 000 en 1980. De esta forma se atendería al 63.3% de la población en edades de 6 a 14 años en 1970, y el 70.2% en 1980.

La primaria urbana oscilaría entre 5 000 100 niños en 1970 y 8 750 000 en 1980. Las primarias rurales tendrían 2 900 000 en 1970 y 4 850 000 en 1980. Así, se conseguiría que la educación primaria rural aumentara de 59% en 1970 hasta 70.2% en 1980, con respecto a 1970. Tales metas requerirían 27 500 profesores entre 1968 y 1970, y 133 400 entre 1971 y 1980, además

8 1 071 619, casi la cifra de 1980 (*Memoria*, 1976-1982, p. 379).

de 14 700 aulas entre 1968 y 1970 y 56 400 de 1971 a 1980. Asimismo, debía reestructurarse el contenido programático, métodos y sistemas de enseñanza y organización de la primaria rural, con atención a las necesidades estacionales de ocupación de la niñez campesina, su dispersión geográfica, etcétera.

3) Desarrollar la enseñanza secundaria para admitir 1 025 000 alumnos en 1970 y 2 463 000 en 1980.[9] La matrícula del ciclo de preparación técnica elemental se incrementaría de 130 000 estudiantes en 1970 a 240 000 en 1980, con la salvedad de que este ciclo se incorporaría paulatinamente a la enseñanza secundaria. Así, el ciclo básico de educación media absorbería el 76% de los egresados de primaria en 1970 y el 82% en 1980.

4) Reforzar, tanto en la enseñanza primaria como en la educación media básica, las ciencias, los conceptos de economía y administración y la tecnología básica, de suerte que se preparara mejor al alumno para incorporarse a las actividades productivas, en caso de que se viese forzado a abandonar sus estudios.

5) Ampliar y reforzar la acción de carácter extraescolar de preingreso al trabajo, consecuencia de establecer una nueva política educativa que atendiera a los jóvenes que, al concluir la primaria y en el transcurso de la educación media, se vieran obligados a dejar sus estudios. La demanda potencial para este tipo de enseñanza, constituida por los estudiantes que abandonarían el sistema escolar, alcanzaría 985 000 jóvenes entre 1968 y 1970 y 4 463 000 entre 1971 y 1980.

6) Introducir, tanto en la enseñanza extraescolar como en el ciclo básico de educación media, el adiestramiento de carácter tecnológico, con modalidades diferentes según los niveles de desarrollo económico.

7) Lograr, en el sistema destinado a la formación de personal técnico y profesional de niveles intermedio y superior, una inscripción de 642 000 alumnos en 1970: 297 000 en preparatoria, 54 000 en profesional de nivel medio, 48 000 en la enseñanza normal y el resto en la educación superior.

Para 1980, la matrícula correspondiente sería de 1 683 000: 610 000 en preparatoria;[10] 279 000 en profesional de nivel medio; 89 000 en la enseñanza normal y el resto en la enseñanza superior. Con estas magnitudes, aproximadamente el 7% de la población de 15 a 24 años se prepararía en el sistema de formación de personal técnico y profesional en 1970 y cerca del 12% en 1980. Para alcanzar esta meta, se requerirían 9 750 profesores de prepara-

[9] 3 033 856, cifra real en 1980 (*Memoria*, 1976-1982, p. 379).
[10] Cifra rebasada en 1980 con 1 057 744 (*Memoria*, 1976-1982, p. 379).

toria, 3 300 de profesional de nivel medio, 1 050 para enseñanza normal y 11 050 en educación superior, entre 1968 y 1970; de 1971 a 1980, 31 500 nuevos profesores de preparatoria, 40 300 en profesional de nivel medio, 6 250 en normal y 55 650 en el nivel superior. Asimismo, sería necesario construir 1 200 aulas para preparatoria, 400 para la profesional de nivel medio y 115 en la enseñanza normal, de 1968 a 1970 y 3 150 para preparatoria, 3 350 para la profesional de nivel medio y 350 para normal entre 1971 y 1980.

8) Reestructurar el sistema de formación de personal técnico y profesional de forma tal que, al perder su rigidez actual, pudiera atender a la demanda cada vez mayor, resultado del crecimiento demográfico y del mejoramiento de las condiciones del comportamiento escolar en los anteriores ciclos de enseñanza.

9) Lograr que el incremento en gastos de educación llegara a $9 422 000 en 1970 (a precios constantes de 1960) y a $25 000 000 en 1980. Estas cantidades representarían el 3.32% del producto interno bruto (PIB) en 1970 y el 4.43% en 1980.

10) Solicitar a la Federación un gasto educativo de $5 758 000 en 1978 y $15 758 000 en 1980 (a precios de 1960). Este presupuesto de la SEP significaría el 22.6% de los ingresos del gobierno federal en 1970 y el 24.4% en 1980. Impulsar a la SEP a iniciar negociaciones con los gobiernos de las entidades federativas para que determinaran las proporciones de su propio gasto educativo.

11) Poner en marcha un plan nacional de ciencia y tecnología para el desarrollo económico y social de México, con la coordinación de la investigación y de la enseñanza, responsables de estas actividades.

Respecto de la primaria, el informe insistió en las diferencias existentes entre las escuelas primarias urbanas y rurales; entre el aprovechamiento y la permanencia de la población escolar reflejados en el rendimiento del sistema; y, sobre todo, en la capacidad del sistema para producir egresados, cuya cifra era en 1965 de 488 000 alumnos.

Además, no se contentó con proyectar los índices correspondientes —mejoramiento en las condiciones del sistema en los próximos años según la tendencia natural— sino que estableció metas de la matrícula de primaria: 8 900 000 en 1970, 12 000 000 en 1975, y 14 100 000 en 1980.[11] Y la eficiencia sería de 12 alumnos por egresado en 1970, 9.1 en 1975 y 8.2 en 1980 (*sic*.).

Las cifras manifestaban que el sistema educativo mexicano falló en proporcionar a toda la niñez mexicana la oportunidad de una enseñanza primaria

[11] 14 666 257, cifra real (*Memoria*, 1976-1982, p. 379).

que la proveyera, en lo elemental, de los medios para hacer frente a las exigencias económicas, sociales, científicas y tecnológicas del país. Una alta proporción de los planteles tenía el sistema unitario de enseñanza y carecía de diferentes grados escolares. La dispersión geográfica de ciertos núcleos de población impedía a una proporción relativamente importante de la niñez de los medios rurales aprovechar las oportunidades de educación. Por otra parte, el sistema de educación rural estaba organizado con características semejantes a las de la enseñanza primaria en los centros urbanos, con la consecuencia de que las enseñanzas transmitidas a los niños campesinos no eran apropiadas a la economía rural.

Por tanto, el informe instaba a la SEP a dotar a dichas escuelas de los medios necesarios para ofrecer a los educandos la oportunidad de llegar a los grados superiores de la enseñanza primaria y de concluir los estudios correspondientes. En el caso de la población geográficamente dispersa, sugería construir escuelas "tipo" para pequeñas localidades; institutos de concentración, con facilidad para transportar a los educandos; o aconsejaba tomar medidas como la utilización de técnicas modernas de comunicación en la transmisión del conocimiento; adoptar una fórmula ingeniosa para resolver los problemas estacionales de ocupación del niño mexicano. En el contenido mismo de la educación primaria de las zonas campesinas, debería imaginarse un nuevo programa adecuado a la economía rural, de suerte que se proporcionara a los educandos la preparación y el adiestramiento convenientes para incorporarse, con mayores oportunidades, al proceso de desarrollo económico y social de su comunidad. Finalmente, reforzar los planes de estudio y agregar conceptos básicos de organización y administración, así como el desarrollo de habilidades relativas a los primeros estudios de la tecnología y su consecuente expresión gráfica.

Respecto de la relación entre la estructura educativa y la económica, el informe sugirió algunos principios como perfeccionar la educación formal escolar, con el objeto de producir técnicos de nivel superior, dotados de un amplio dominio de los conceptos científicos, de experiencia suficiente en los aspectos aplicados y de organización, y de orientación académica y práctica para mejorar la educación profesional; desarrollar un vigoroso sistema de adiestrar y capacitar para el trabajo, a corto plazo, en beneficio de quienes abandonaran el proceso educativo formal. Asimismo, sostener y expandir programas de adiestramiento rápido para trabajadores en servicio, a fin de mejorar los métodos de producción y los sistemas de administración y dirección, y así elevar en el menor plazo el nivel general de productividad.

En relación con el diseño de las estructuras educativas para los diferentes estadios de desarrollo en México, se concluyó que la educación primaria de-

bía cubrir las necesidades de enseñanza derivadas del crecimiento demográfico y del comportamiento del flujo escolar, meta que implicaba un gasto constante en todas las entidades federativas. Por otro lado, las metas en términos de matrícula en la educación media, en la superior y en la enseñanza extraescolar de adiestramiento y capacitación para el trabajo, se determinarían en función de la estructura económica de cada uno de los estados y territorios.

El informe asignó al sistema escolar las siguientes metas para 1980: en el Distrito Federal, por cada 100 niños que ingresaran a la primaria, 65 cursarían la educación media; en Nuevo León, 54.1 y 22.5 la educación superior, y en Jalisco, 40 y 10.25 respectivamente. En el resto del país, por cada 100 niños que se incorporaran por vez primera a la escuela primaria, variaría entre un máximo de ingreso de cerca de 44 alumnos a la enseñanza media y de casi 4.5 a la enseñanza superior y un mínimo de 34 a la educación media y poco más de 2.5 a la universitaria.

En el ciclo básico de educación media, el informe sugería integrar a la secundaria la enseñanza de preparación técnica elemental, de suerte que al concluir el planeamiento, no se registrara ningún ingreso a las escuelas de este tipo.

El informe atendió especialmente, como lo muestra lo dicho hasta aquí, a los aspectos cuantitativos de la educación, y en algún sentido a los cualitativos: la revisión de planes de estudio y su ajuste a las necesidades del país. Sin embargo, no profundizó en los aspectos más sustanciales de calidad de la educación, que probablemente dejó para consideraciones ulteriores.

Por tanto, el informe significa a todas luces un hito en la historia de la educación en México. Prolonga el Plan de Once Años de Torres Bodet, pero lo supera en algunos aspectos, al incluir en sus consideraciones elementos importantes de la educación posprimaria. Aunque no se puso en práctica en el sexenio de Díaz Ordaz, es indudable que sirvió en gran manera a los responsables de planeamiento de la SEP en los sexenios de Echeverría y López Portillo, como lo atestiguan los planes de esos años. Puede decirse que es el primer caso de planeamiento en gran escala realizado por la SEP e introduce un cambio cualitativo en su labor (*Informe de la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación*. México, 1968).

Guy Benveniste[12] efectuó una investigación sobre el informe de esta comisión y confiesa que, cuando realizaba aquélla, el planeamiento de la educación en México estaba en una encrucijada. Se presentaban muchas formas de proceder en el campo de la educación nacional y el licenciado Yáñez buscaba

[12] Guy Benveniste. *Bureaucracy and national planning. A sociological case study*. New York: Praeger Publishers [s.f.].

una solución, difícil de encontrar, por la misma ideología de la planificación que los autores del plan y el secretario concebían como un ejercicio técnico, ajeno a toda actividad política. De una u otra forma, la situación afectaba a los actores de la planificación.

La planificación indudablemente reportaba beneficios, pero no se habían tenido en cuenta sus costos políticos. Se temía que éstos resultaran más caros que los beneficios. En los niveles inferiores de la SEP, empezó a formarse una gradual oposición a la planificación, cuando algunos funcionarios se percataron de no habérseles invitado a participar en ella ni tampoco consultado sobre los resultados. Estas personas parecían confundidas, no por deficiencias de los planificadores, sino por una expectativa de que los planificadores desempeñarían su papel de modo diferente.

Por tanto, el informe de la comisión se archivó y, en octubre de 1968, el secretario de la SEP creó otra con Manuel Bravo y algunos miembros de la anterior. Al principio, la prensa informó de la participación de diferentes grupos políticos en la comisión. Y de hecho, *El Heraldo* (septiembre 6 de 1968) y *Excélsior* (septiembre 28 y diciembre 26 de 1968; enero 9 de 1969) publicaron una lista con los nombres de los nuevos miembros. Se ignora cuál fue el resultado de esta comisión.

5. La campaña contra el analfabetismo

Se recordará que, desde la gestión de Vasconcelos, la SEP había decidido, como objetivo preferencial, eliminar el analfabetismo, poderoso freno del progreso del país. Del 71% de analfabetas de 1921, año de la creación de la SEP, se habían suprimido 16.2 puntos en 1940 (55.2%) sólo con la campaña de Vasconcelos. Torres Bodet lanzó otra campaña para combatir el analfabetismo en 1943 y lo rebajó en 11.1 puntos (1950), o sea, a 44.1%, ganancia patente en cerca de un millón de personas alfabetizadas al bajo costo promedio de $2 por cada una, con $1 500 000 aportados por la SEP y $1 700 000 de un timbre postal y un subsidio. De 1950 a 1964 se logró otra rebaja de 15.2 puntos, es decir, de 44.1% (1950) a 28.9%, de los cuales 7.5 puntos se conquistaron entre 1960-1964. Entre 1959 y 1964 se alfabetizaron con acciones apropiadas cerca de 4 millones de personas (Véase Vol. 3 de esta obra, p. 466).

La nueva administración de Díaz Ordaz no quitó el dedo del renglón y prosiguió denodadamente la campaña alfabetizadora, con el propósito de extender la educación fundamental mediante aulas móviles, salas de lectura y centros de educación para adultos y de educación extraescolar.

La tarea alfabetizadora recibió vigoroso impulso con la exhortación del presidente Díaz Ordaz a todos los ciudadanos (febrero 24 de 1965). Se distinguieron dos objetivos: 1) proporcionar enseñanza primaria a la población de 6 a 14 años y centros de alfabetización a quienes no tuvieron oportunidad de asistir a la escuela; 2) hacer perdurable y funcional el aprendizaje de la lectura y escritura; orientar su formación hacia el trabajo productivo, y procurar su mejoramiento en relación con la comunidad, características buscadas en la campaña de educación para adultos (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, p. 251).

Se diseñaron cuatro unidades piloto en el Distrito Federal, Aguascalientes, Campeche y Tlaxcala y se determinó acumular en ellas todos los recursos disponibles: maestros, inspectores, aulas móviles, misiones culturales, métodos audiovisuales, etcétera. Se pretendía fortalecer los dos primeros años de las escuelas primarias y establecer centros de alfabetización para quienes no podían frecuentar las aulas. Se dividió el resto de las entidades federativas en seis zonas y se empezó por las regiones cuyo dinamismo económico y social facilitaría el buen éxito de los trabajos. Se organizarían consejos de promoción, presididos por el gobernador e integrados por los directores de Educación Federal y de Educación Estatal, y por los representantes de los sectores sociales dispuestos a meter el hombro en la tarea alfabetizadora. Se procuraría también la participación de los estudiantes. La Comisión Nacional de Libros de Texto pondría a disposición de la SEP un millón de cartillas individuales y 50 000 murales, y ésta transferiría de otras partidas 14 millones de pesos para financiar la campaña (*Excélsior*, febrero 26 de 1965; El Nacional, febrero 26 de 1965). Se nombró director general de la Campaña al profesor Ramón G. Bonfil (*El Nacional*, junio 11 de 1965).

El progreso de la alfabetización presentaba en México graves dificultades: la socioeconómica —los niños no asistían a la escuela por la necesidad de incrementar con su trabajo el presupuesto familiar—; de comunicación —-la elevada dispersión de la población en rancherías de menos de 100 habitantes—; la orográfica —tres cadenas de abruptas montañas surcaban el territorio nacional—; la demográfica —el alto crecimiento de la población casi neutralizaba los avances de la campaña—; la psicológica —la falta de interés de numerosos adultos—; y la lingüística —la gran diversidad de grupos humanos con numerosas lenguas y dialectos.

Para ayudar a despertar el interés por la campaña, la SEP abrió el registro para un Concurso Nacional de Obras Teatrales sobre Alfabetización e invitaba a participar a todas las personas interesadas en transmitir por el teatro un mensaje en pro de la lucha contra la ignorancia. Deberían señalarse las limita-

ciones que padece el analfabeto y describir el mundo pleno de conocimientos y mejores condiciones de vida del alfabetizado. Las obras serían representadas en las escuelas, centros de alfabetización, fábricas, sindicatos, comunidades rurales y núcleos indígenas. Por tanto, su lenguaje y contenido deberían ser de fácil acceso a todo tipo de espectador (*Excélsior*, marzo 26 de 1965).

La Confederación de Trabajadores de México (CTM), por su parte, se comprometió a donar periódicamente una hora de trabajo de sus miembros, con el objeto de reunir 100 millones de pesos destinados a contribuir a las tareas de alfabetización y construcción de escuelas (*El Nacional*, abril 1o. de 1965).

Ante esos ejemplos de colaboración, el regente del D.F., licenciado Ernesto P. Uruchurtu, no quiso quedarse atrás y, nombrado presidente del Consejo de Promoción de la Campaña Contra la Ignorancia, anunció un amplio programa de construcción de escuelas, para reducir el analfabetismo en el D.F. Poco antes, el secretario Agustín Yáñez repitió que el gobierno pretendía atraer el concurso de todas las fuerzas sociales en esta gran tarea, con dos objetivos: la asistencia de todos los niños en edad escolar para aprender a leer, escribir y contar, y la posibilidad de ofrecer a los que estaban fuera de la edad escolar suficientes centros de alfabetización. Yáñez instó a informar la verdad cruda respecto del analfabetismo. Sólo así se lograrían frutos reales (*El Nacional*, abril 8 de 1965).

El mismo secretario de Educación Pública celebró una reunión con sus colaboradores para examinar el estado de la campaña e insistió en hacer efectivos los trabajos y veraces los informes, y en obtener la colaboración de todos los sectores nacionales para sostener los centros de alfabetización necesarios (*El Nacional*, junio 11 de 1965).

Por su parte, los niños que obtuvieron los primeros lugares al terminar su primaria prometieron al licenciado Yáñez, en reunión con éste, participar en la campaña. Ya habían ayudado a levantar censos de analfabetas y decidieron ahora colaborar en forma más directa para corresponder a la ayuda otorgada a ellos por el gobierno federal (*El Nacional*, julio 7 de 1965).

El Sindicato de Ferrocarrileros, a su vez, ofreció cooperar con 100 centros de alfabetización distribuidos por el país y con la colaboración de ferrocarrileros jubilados que fungieran como maestros (*El Nacional*, agosto 2 de 1965).

Al día siguiente, el mismo diario (*El Nacional*, agosto 3 de 1965) anunciaba que la nueva cartilla alfabetizadora, preparada por el Instituto Nacional de Pedagogía, sería experimentada en 20 teleaulas, cuyos primeros cursos se inaugurarían el 16 de agosto en el antiguo edificio del Tribunal Superior de

Justicia, sito en la calle Donceles. En estos cursos podían participar hasta 6 000 alumnos en 6 turnos de 50 minutos cada uno. El Centro Audiovisual fue inaugurado en agosto 12 (*El Nacional*, agosto 17 de 1965) con circuito cerrado de televisión. La TV se había incorporado finalmente a una tarea tan importante.

En medio de este entusiasmo creciente por tan digna y meritoria labor, no faltaron voces sensatas que señalaran algunos problemas aparentemente soslayados. Antonio Magaña Esquivel (*El Nacional*, agosto 5 de 1965) recordaba la importancia nunca bastante ponderada del lenguaje como vínculo de nacionalidad. No era posible que ésta existiera en un país donde no sólo nos separaban las montañas, los lagos, los ríos y los mares, sino las invisibles barreras de la carencia de una lengua común y de una representación gráfica también común. Las lenguas, en el país, podrían concentrarse en tres grandes núcleos: maya, náhuatl y una tercera vaga e imprecisa. Otros mencionaban once familias lingüísticas y 60 dialectos. Una babel así no podía constituir una nación.

Ramón de Ertze Garamendi (*Excélsior*, octubre 15 de 1965) comentaba atinadamente a este propósito que no bastaba eliminar el analfabetismo. Hacía falta modificar el contexto primitivo que no ofrecía a los alfabetizados ni interés ni utilidad. Si aquél no se mejoraba, la mayoría de los neoalfabetizados olvidaría pronto lo aprendido. Habría, por tanto, que renunciar a las campañas espectaculares de alfabetización inmediata y crear las condiciones, en cada poblado, de una alfabetización permanente, la cual reclamaba un verdadero cambio psicológico con un nuevo tipo de relaciones externas. De ahí nacía la necesidad de estudios previos a la campaña, con el fin de analizar científicamente la situación económica y sociocultural, así como la motivación de los analfabetos, es decir, crear los elementos que hicieran necesaria la lectura, la escritura y las cuentas y su progreso duradero. La iniciación profesional —agrícola o industrial— hecha oralmente, por radio o TV, parece que debería preceder en ciertos casos a la alfabetización y permitir así un cambio de mentalidad.

Pronto la SEP, en vista de los grandes índices de deserción de analfabetos, puso en práctica un medio para abatir su número: señalarles un padrino que les hiciera comprender la importancia de instruirse (*Excélsior*, noviembre 6 de 1965).

El empeño de la SEP por la campaña contra el analfabetismo rindió sus frutos. *Excélsior* (febrero 23 de 1966) anunciaba que, a un año de lanzada la campaña, se habían alfabetizado 580 468 personas en 16 022 centros; informaba también de la publicación de la revista *Relámpago*; la elaboración de cursos por correspondencia y de cartillas, con asuntos de interés para los

nuevos lectores. Los estados de Aguascalientes, Baja California, Campeche, México, Quintana Roo, Veracruz y Zacatecas se habían señalado por participar asiduamente en la campaña. Asimismo, se procuraba relacionar la alfabetización con las tareas del desarrollo económico y social del país, la decisión de incorporar los medios audiovisuales a la enseñanza, y la ampliación a circuito abierto de la enseñanza de la lectura y escritura por las estaciones de TV. Al siguiente año, finalmente, la SEP anunciaba la tarea de impartir educación básica a más de 1 500 000 mexicanos, esparcidos en 51 555 pequeñas comunidades menores de 100 habitantes (*El Nacional*, enero 24 de 1967). Ese mismo año (*El Nacional*, febrero 11 de 1967) se hablaba de no limitar la acción de la campaña a combatir el analfabetismo, sino a formar también, en una segunda etapa, hábitos de lectura y escritura en los antiguos iletrados, con miras a combatir el analfabetismo funcional. Se mencionó también un novísimo método (no se describe) empleado por la maestra Concepción Basurto, de Zacatecas, quien en 45 días enseñó a leer y escribir a 24 adultos, en vez de hacerlo en los 10 meses ordinarios.

La SEP acentuó en 1968 sus esfuerzos contra el analfabetismo, con el establecimiento de 40 centros de educación para adultos, en zonas urbanas y rurales de 13 entidades del país, y de un programa experimental complementario al de alfabetización. Los adultos que lo cursaran durante tres años obtendrían créditos de estudio correspondientes a los seis años de primaria (*Excélsior*, mayo 12 de 1968).

El concurso de la radio y la TV fue sobremanera eficaz. Los instructores de la enseñanza directa y los monitores para lecciones teledirigidas utilizaron la cartilla oficial Yo puedo hacerlo y emplearon los materiales preparados por los centros estatales de educación audiovisual.

La SEP puso en servicio durante el sexenio 270 aulas rurales móviles, para trasladar a los niños de rancherías de menos de 100 habitantes a recibir la enseñanza de los primeros grados de primaria, así como a los adultos analfabetos las primeras letras, junto con habilidades para mejorar su nivel de vida. De este modo, a partir de 1966, se atendió a 32 606 escolares y 5 642 adultos. Se instalaron asimismo salas populares de lectura, fijas y ambulantes, al servicio de las comunidades, con miras a combatir el analfabetismo funcional. Se distribuyeron en el sexenio 3 035 000 cartillas de alfabetización; se crearon 8 878 nuevos centros alfabetizadores que, sumados a los 12 500 ya en funciones, dieron un total de 21 378. De 3 304 835 inscritos, fueron alfabetizados 2 217 066 —el resto, por una razón u otra, no concluyeron el curso— con un rendimiento del 67.69%. El índice nacional de analfabetismo

disminuyó así del 28.9% (1964),[13] al 23.94% en 1970, o sea, se logró reducirla en un 4.96%. La Dirección General de Estadística calculó (1970) en 8 961 196 el número de analfabetas,[14] cifra inferior en 13.84% a la del decenio anterior. En los estados de Aguascalientes, Baja California Sur y Campeche se izó, tras escrupulosa evaluación, la bandera blanca del alfabetismo. ¡Estas entidades federativas habían resuelto el problema de la escolaridad infantil! (*La Educación Pública en México,* 1970, 1, pp. 247-251).

Ejemplo aleccionador de la lucha contra el analfabetismo fue el del profesor Jesús Castro Agundes (*El Nacional*, julio 2 de 1969), creador de los internados rurales en Baja California Sur, único sitio donde existen los internados rurales —escuelas con comedor y dormitorios— donde viven, durante los días de clase, los alumnos cuyos hogares están alejados de los centros de población. Castro Agundes se percató, por su experiencia infantil, del problema fundamental de la educación del campesino: las distancias, la falta de transporte y, además, la mala alimentación. De ahí nació el internado rural en Baja California. Al principio hubo tres internados con raciones de 50 centavos diarios para proporcionar a los niños desayuno y comida. Luego, a partir de 1946, la SEP concedió 65 raciones y se consolidó la existencia de los internados. Después fueron 570 raciones y en 1969 eran más de mil, y además se asignaron $2 mensuales por niño para servicio médico.

6. LA EDUCACIÓN RURAL

Si bien la campaña contra el analfabetismo incluye en buena parte la promoción de la educación rural, es conveniente separar ambos asuntos y dedicar algunos párrafos, específicamente, a la educación rural.

El Nacional (marzo 2 de 1967) hablaba de una acción coordinada, para lograr ese objetivo, entre los maestros rurales y los líderes de la Confederación Nacional Campesina (CNC). Se pedía a ambos colaborar estrechamente en impartir educación integral al crecido núcleo de hombres del campo, el 50% de la población total del país.

En enero de 1969 (*El Nacional,* enero 16 de 1969) el secretario de Educación dio a conocer un plan para abrir las puertas de la educación superior a los hijos de los campesinos. Al salir el niño de la primaria rural de seis años,

---

[13] La Educación Pública en México (1970, 1, p. 250) da la cifra de 32.13% en 1964. No coincide con la de Torres Bodet, 28.9 (La obra educativa en el sexenio 1958-1964, p. 264). Como no se da ninguna razón de la discrepancia, prefiero atenerme a la cifra de Torres Bodet.

[14] Incluyó en este número a los niños de seis y más años, quienes no pueden considerarse analfabetos.

podría inscribirse en los Centros de Capacitación para el Trabajo Rural (un año), o en los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (un año), o bien pasar directamente de la primaria a las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias (ciclo secundario de tres años), o a los Institutos Tecnológicos Regionales (carrera de ingeniería industrial de cuatro años); o de allí subir a un Instituto Tecnológico Regional con tres opciones de técnico (de tres años cada una). Ahí se le abrían tres posibilidades: Escuela de Maestros de Capacitación Industrial y Agrícola (cuatro años); Preparatoria Técnica Agropecuaria (dos años); Escuela Normal Rural (tres años, para profesores de primaria). De las Preparatorias Técnicas, podría optar por el Instituto Politécnico Nacional (IPN), o por las Escuelas Superiores de Agricultura (carrera de ingeniero agrónomo de cuatro años).

También se informaba que de las 6 870 plazas de maestros —incluidos los promotores bilingües— 3 480 se destinaron al campo para atender a 140 000 niños más; se terminaría la construcción de 100 escuelas de concentración para las zonas con problemas de población dispersa; se añadirían 410 aulas móviles —150 más que en 1968—; se establecerían 662 teleaulas —de las 843 dedicadas a cursos de secundaria— en zonas ejidales para atender a 14 000 adolescentes que, de otra manera, no podrían seguir estudiando. Se construirían 18 escuelas técnicas agropecuarias; se crearía un amplio sistema de becas en beneficio de educandos, provenientes de zonas rurales donde no había planteles tecnológicos. Finalmente, la SEP impulsaría la labor de 12 nuevas brigadas agropecuarias para enriquecer el programa educativo de la comunidad rural.

Pese a todas las mejoras introducidas, el estado de la enseñanza rural, comparado con la urbana, era desalentador. De cada 100 alumnos inscritos en primarias rurales (generación 1963-1968) terminaban únicamente siete, es decir, el 92.9% desertaba, al paso que en las primarias urbanas desertaba el 51%.

La precaria condición de las primarias rurales aparecía en los siguientes datos: de las 31 040 existentes en el territorio mexicano, sólo 4 963 contaban con los seis años prescritos, es decir, el 15.99%. En cambio, en las urbanas el 89.37%, es decir, 9 387 de 10 503 planteles tenían los seis años; las 26 077 escuelas rurales restantes tenían únicamente dos o tres grados. El promedio nacional (del campo y la ciudad) fue de 27 alumnos egresados de 6o. año por cada 100 (*La Nación*, agosto 15 de 1970).

En enero 22 de 1969 (*La Educación Pública en México*, 1970, 2, pp. 235-236), Yáñez acordó fundir, en una sola Dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena, los 72 internados de la antigua Dirección de Internados de Primera Enseñanza y los 26 de la Dirección

General de Asuntos Indígenas; asimismo, las escuelas secundarias técnicas agrícolas —incluida la Preparatoria de Apatzingán, Mich.— y las escuelas normales para profesores de centros de capacitación para el trabajo rural —dependientes de la Dirección General de Enseñanza Agrícola—, pasarían a la Dirección General de Enseñanzas Técnicas Industriales y Comerciales, la cual estructuraría el sistema de educación rural media y superior. Finalmente, las Brigadas de Mejoramiento Indígena y las Procuradurías Indígenas pasarían a depender de la Dirección General para el Desarrollo de la Comunidad Rural, que contaba con 69 brigadas para el desarrollo de la comunidad, 18 centros de capacitación para el desarrollo rural y 31 procuradurías rurales.

Con esta decisión, la SEP acabó de hecho —según Barbosa Heldt (1972, p. 265)— con el sistema de enseñanza agrícola, después de ensayarlo con desigual éxito durante 43 años. A la Dirección General para el Desarrollo Rural —el nuevo organismo— se le encomendaron tareas tan vagas y heterogéneas que no la justificaban. Ya existían dos organismos en la SEP con tareas similares y otros más en diversas Secretarías de Estado.

Barbosa añade: el fracaso de las escuelas que siguieron a las Centrales Agrícolas (véase Vol. 2 de esta obra , pp. 454-456) sugería un estudio a fondo del problema de la enseñanza agrícola para descubrir los factores responsables. No se justificaba acabar de tajo con la enseñanza sistematizada en favor de la juventud campesina. Los principales errores habían sido: el sistema de internados, apto para desarraigar a los jóvenes de su ambiente; la inadecuada ubicación de los planteles; la falta de selección del profesorado y del alumnado; los complicados trámites en la compra y adquisición de equipo; la inoportunidad en aplicar los recursos para efectuar las tareas agrícolas, sujetas a calendarios rígidos; la centralización del sistema en la capital, entre otras (Barbosa Heldt, 1972, pp. 265-266).

La labor de alfabetización se completó (1968), a solicitud de los recién alfabetizados y a instancias de algunas industrias, con 40 centros de educación para adultos (aumentaron a 65 en 1970). La inscripción fue de 15 056 alumnos. En tales centros se impartía, en cursos intensivos, enseñanza primaria, sin división de grados y sin horarios rígidos. Las materias se agruparon en grandes sectores de interés. Así, pudieron concluir sus estudios elementales 3 622 personas. Muchas de ellas pidieron que se les facilitara adquirir habilidades como corte y confección, cocina y repostería, cultura de belleza, primeros auxilios, tareas artísticas, decoración, electricidad, radio y TV, para las cuales se dispuso el equipo necesario. No se olvidó añadir de modo preferente principios de formación cívica (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, p. 252).

Elemento importante en la educación rural habían sido las misiones culturales desde el tiempo de Vasconcelos. Durante el sexenio de Díaz Ordaz acudieron a trabajar en comunidades donde la miseria, la insalubridad y la ignorancia eran especialmente graves, y buscaron mejorar la economía vecinal con técnicas modernas de producción: conservar y fortalecer la salud; promover mejoras materiales en el poblado y embellecerlo; dignificar a la familia; fomentar la sana recreación; impulsar las artes populares; y vigorizar la educación cívica.

Los grupos misioneros, 102 en número, con el procedimiento de "enseñar produciendo" adiestraron a jóvenes y adultos, hombres y mujeres en tareas agrícolas, artesanales e industriales; organizaron actividades recreativas de música, canto y danza; efectuaron exposiciones y concursos y, al término del año, se celebró en todas las comunidades atendidas la "Jornada de Acción Misionera". Como en el pasado, cada grupo misionero tenía su vehículo, proyectores de cine y de diapositivas, equipo de sonido, equipos deportivos, instrumental y medicamentos de veterinaria, herramientas de carpintería, máquinas de coser y baterías de cocina.

Con estos elementos dejaron establecidos talleres individuales o cooperativos de carpintería, hilados y tejidos, labores femeniles, fabricación de tabiques, alfarería y otros. Asimismo, crearon clubes de música, deportes, agricultura y ganadería. La labor de las misiones benefició durante el sexenio a 2 459 275 personas (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, p. 254).

Además de las misiones culturales, una vez constituida (1969) la Dirección General para el Desarrollo de la Comunidad Rural, se integraron, entre otras agencias, 71 brigadas formadas con el personal que trabajó en las tareas anteriores de promoción agropecuaria y de asuntos indígenas. Contaban aquéllas con un agrónomo, un veterinario, una trabajadora social, un práctico en agricultura, ganadería e industrias rurales, una enfermera, un secretario almacenista y un chofer. Solían completarse con maestros de diversos oficios, cuya función consistía en contribuir a mejorar las técnicas agrícolas, introducir innovaciones, aprovechar los recursos, estimular las formas de organización social, incrementar la producción y elevar los niveles generales de vida.

Durante el sexenio, las brigadas atendieron 368 comunidades, con una población de 435 628 personas. En estos poblados se formaron clubes de futuros agricultores; clubes femeniles; 31 asociaciones de fomento económico y comités pro mejoramiento. Se efectuaron múltiples tareas de orden agrícola: mejoramiento de huertos frutales; cultivo de hortalizas; plantación masiva de árboles; vacunación de ganado, y otras semejantes. Se ayudó también al mejoramiento ambiental de los poblados, con reparaciones de inmuebles;

instalación de letrinas, baños y fosas sépticas; construcción de caminos vecinales y el arreglo de calles; y se concitó el interés popular por la realización de otras obras semejantes (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, p. 255).

El estado de la enseñanza rural durante el sexenio aparece en el siguiente cuadro:

CUADRO 1

La educación rural en 1964-1970

	1964	*1970*
Escuelas	28 931	33 848
Maestros	54 568	71 787
Alumnos	2 654 191	3 357 653

(La educación pública en México, 1970, 2, p. 289.)

Según el censo de 1970, el 42% de la población total del país vivía en zonas rurales, es decir, de los 48 225 234 habitantes, unos 20 234 598 habitaban en el campo. Por otra parte, consta que un 89% de la demanda virtual de educación de zonas urbanas pudo satisfacerse, mientras que de las rurales sólo se satisfizo el 63%, es decir, el analfabetismo seguía preponderando en la población campesina.

En cuanto a la retención de los niños en la primaria, la diferencia entre el medio urbano y el rural también fue desfavorable a este último, con sólo el 9%. El urbano, en cambio, alcanzó un 54%. En otras palabras, por cada niño que terminaba su primaria rural había seis finalistas en las escuelas urbanas (Latapí, 1973, pp. 17-18).

Otro dato interesante lo proporciona una comparación entre la educación rural y la urbana. Mientras la primera tenía casi tres veces más escuelas —28 931 contra 8 645—, contaba con menor número de maestros —54 568 contra 87 395— y de alumnos —2 654 191 contra 3 876 560— (1964). La explicación de este fenómeno parece ser la dificultad experimentada por los niños campesinos para asistir a la escuela (necesidad de trabajar, menor interés, lejanía de la escuela, dispersión de las comunidades y alto número de éstas).

La educación rural, según el Centro de Estudios Educativos (CEE) (*Boletín* No. 7, 1965), requería de planeación regional con el fin de resolver, mediante modalidades probadas (como escuelas de concentración, internados y se-

minternados, escuelas radiofónicas y televisivas, sistemas de transporte escolar, misiones culturales, etc.), el problema de la falta de 96 690 escuelas en igual número de comunidades de 2 500 habitantes o menos.

Ya antes el mismo CEE (*Boletín* No. 6, 1966), al tratar sobre la educación indígena, señalaba que de los 3 220 595 indígenas monolingües entre los 6 y 14 años, la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP y el Instituto Nacional Indigenista atendían sólo a 23 248, es decir, apenas el 10.5% de la demanda potencial. Por otra parte, el Boletín informaba que la eficiencia terminal de estas escuelas era apenas del 0.8%. Aparecía, pues, en toda su crudeza la pobreza tanto en el número como en la calidad de la educación indígena del país.

En 1970, se presentó la ocasión de poner en práctica algunas de las sugerencias derivadas de los análisis anteriores. El CEE elaboró, con el apoyo del Centro Nacional de Cálculo del IPN, un modelo para mejorar la localización de escuelas y el transporte escolar en una zona rural del norte del estado de Sonora.

Además de estas aportaciones, el CEE tuvo ocasión de realizar investigaciones de campo sobre educación rural en zonas indígenas, con el fin de orientar la acción educativa de grupos misioneros de la Sierra Tarahumara y de la zona tseltal de Chiapas. El estudio en la Sierra Tarahumara consistió en evaluar el sistema de educación radiofónica para niños, iniciado por la Misión de la Tarahumara a fin de responder a la ausencia de oferta educativa en las comunidades indígenas. Las Escuelas Radiofónicas del Sistema contaban con una emisora de onda corta, un conjunto de receptores de frecuencia fija, disponibles en pequeñas escuelas, y un grupo de monitores con primaria, capacitados para fungir como maestros.

El estudio mostró que la población blanca había respondido mejor y en mayor número que la indígena. El hecho de atender a una población heterogénea impidió adaptar el sistema educativo —sobre todo en el caso de un medio masivo como la radio— a las necesidades de la población indígena —comenzando por la lengua— y, así, resultaron más beneficiados los niños de la población blanca. Además, la educación rural apareció como la facilitadora de la migración de los campesinos a la ciudad. En efecto, quienes lograban terminar el cuarto grado en la escuela radiofónica (último grado impartido) salían de su comunidad para continuar sus estudios o para ingresar al mercado de trabajo. Las escuelas contribuían, pues, a despojar a las comunidades indígenas de sus elementos más educados (Schmelkes, 1988, pp. 5-6).

En la zona tseltal de Chiapas no pudo realizarse directamente un estudio sobre la educación rural. Con todo, se logró diseñar una investigación en forma conjunta con el personal educativo de la zona. Aquélla se proponía no

sólo evaluar el funcionamiento y los resultados de una escuela primaria y de 29 centros de alfabetización, sino también la labor educativa informal, realizada en forma cotidiana por los misioneros. Asimismo, se insistió en la necesidad de conocer profundamente la realidad y la cultura en la cual se trabajaba, de manera que no sólo se persiguiera hacer "ajustes" a la educación impartida, sino se procurara organizar un sistema educativo que favoreciera explícitamente el desarrollo autónomo y equitativo del grupo humano con el cual se trabajaba. Dentro de ese contexto, la educación de adultos resultaba de interés preferencial (Schmelkes, 1988, pp. 38-41; Modiano, 1974, pp. 221-246).

7. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

La educación preescolar, cuya capital importancia había subrayado McVicker-Hunt (1961), experimentó un mediano aumento. En 1964 eran 2 324 jardines de niños con 313 874 alumnos; en 1970 llegaron a 3 146 jardines

CUADRO 2

Educación preescolar

			Incremento	
Concepto	*1964*	*1970*	*Absoluto*	*%*
Jardines	2 324	3 146	822	35.37
Federal	1 313	1 653	340	25.80
Estatal	747	1 080	333	44.58
Iniciativa privada	264	413	333	56.44
Educadoras	8 281	12 047	3 766	45.48
Federal	4 563	6 718	2 155	47.23
Estatal	2 616	4 095	1 479	56.54
Iniciativa privada	1 102	1 234	132	11.98
Niños	313 874	440 438	126 564	40.32
Federal	178 244	249 730	71 484	40.11
Estatal	103 733	156 353	52 620	50.73
Iniciativa privada	31 897	34 355	2 458	7.71

(*La educación Púbica en México, 1970*, 2, pp. 287).

con 440 438 alumnos, es decir, hubo un aumento de 35% y 40.3% respectivamente.

Estas son cifras absolutas, pero si se atendiera al crecimiento demográfico —27% durante el sexenio— el aumento no habría sido despreciable. La información completa aparece en el cuadro siguiente:

El doctor Héctor Solís Quiroga (*El Universal*, enero 27 de 1965) se dolía de que en México —después de haberse celebrado allí en 1957 el Congreso de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), creada en 1948— no se hubiese constituido aún el grupo mexicano. En Latinoamérica habían tomado la delantera Chile y Uruguay.

8. La educación primaria urbana

Esta tuvo el desarrollo que aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO 3

Educación primaria urbana

	1964	*1970*
Escuelas	8 645	10 762
Maestros	87 395	119 364
Alumnos	3 876 560	5 589 902

(*La Educación Pública en México*, 1970, 1, pp. 288-289). El cuadro se obtuvo restando la educación rural de la primaria en general (véase p. 31).

La primaria fue el objetivo principal del Plan de Once Años. Ahora bien, si se la considera a esa luz, su incremento no fue el planeado. De 1958 a 1964 creció de 4 105 302 a 6 530 751 niños atendidos, o sea, 59.19%, mientras que de 1964 a 1970 se atendieron a 8 947 555, es decir, hubo un incremento de 37%. Por tanto, no se cumplieron las metas del Plan (Muñoz Batista, 1971, pp. 122-127 y Muñoz Izquierdo, 1971, pp. 111-121).

La política oficial respecto de la aplicación de la radio y TV a la enseñanza fue bastante cautelosa en el sexenio. Sin embargo, se decidió experimentar con la radioprimaria, principalmente en el área de San Luis Potosí. Los resultados, desde el punto de vista académico, fueron halagüeños. Las clases por

radio podían suplir satisfactoriamente la enseñanza directa y, además, permitían abarcar mayor número de niños. Por otra parte, el costo por alumno era relativamente bajo y aun podría ser menor con un mayor número de estudiantes. La diferencia anual entre radioprimaria y enseñanza directa por estudiante era de $813.

Las entrevistas con familias cuyos hijos se beneficiaban de la radioprimaria expresaban su aprobación a la misma, no por considerarla indispensable para su desarrollo, sino por esperar que sus hijos pudieran algún día emigrar a la ciudad.

El problema de la radioprimaria nacía más bien de la falta de adaptación de su contenido al medio donde operaban las escuelas radiofónicas, carente de programas de desarrollo regional. De poco servía al campesino o a los indígenas saber historia, geografía o gramática si esos conocimientos no les ayudaban de alguna manera a modificar la estructura de su comunidad.

El total de la primaria aparece en el siguiente cuadro:

El siguiente cuadro indica otro segmento de la primaria.

CUADRO 4

Educación primaria

Conceptos	*1964*	*1970*	*Absoluto*	*%*
Escuelas	37 576	44 610	7 034	18.72
Federal	23 596	29 633	6 037	25.58
Estatal	11 147	11 674	527	4.73
Iniciativa privada	2 833	3 303	470	16.59
Maestros	141 963	191 091	49 128	34.61
Federal	82 865	120 742	37 877	45.71
Estatal	42 532	51 149	8 617	20.26
Iniciativa privada	16 566	19 200	2 634	15.90
Alumnos	6 530 751	8 947 555	2 416 804	37.01
Federal	3 939 994	5 710 304	1 770 310	44.93
Estatal	1 982 151	2 500 163	518 012	26.13
Iniciativa privada	606 606	737 088	128 482	21.11

(*La educación pública en México, 197*0, 2, p. 288

CUADRO 5

Escuelas Artículo 123º

			Incremento	
Concepto	*1964*	*1970*	*Absoluto*	*%*
Escuelas	397	357	-40	-10.07
Maestros	2 179	2 344	165	7.57
Alumnos	104 130	109 633	5 503	5.28

8.1 *La doctrina educativa de la primaria*

Durante el sexenio del presidente Gustavo Díaz Ordaz empezó a ponerse en práctica la doctrina educativa del Plan de Once Años: Teoría y aplicación de la reforma educativa (México: Secretaría de Educación Pública, 1963), obra de Jaime Torres Bodet. En realidad se trataba de una verdadera teoría de la educación, entendida como "un cuerpo organizado de conocimientos y recomendaciones dirigido a la práctica educativa" (Moore, 1974, p. 11; [traducción nuestra]).[15]

La obra propuso tres metas; lograr que el niño: 1) conociera mejor el medio físico, económico y social en el cual vivía; 2) cobrara mayor confianza en el trabajo hecho por él mismo; 3) y adquiriera un sentido más constructivo de su responsabilidad en la acción común. Postulaba asimismo equilibrar el tiempo destinado a la información y a la formación de los educandos; reemplazar la educación verbalista por una activa y experimentadora; dar mayor cabida en los planes y programas a los elementos locales y regionales; y ajustar el plan de estudio para formar una unidad educativa fundamental de los cuatro primeros años, habida cuenta de la temprana deserción de muchos alumnos. Presentó también una teoría general de la escuela mexicana, entre cuyos principios conviene señalar los siguientes: 1) tomar a la comunidad en su conjunto y contribuir a elevar las condiciones de vida del pueblo; 2) ponerse al servicio de los intereses vitales del educando, de sus características físicas, psíquicas, étnicas y sociales, y de las etapas de su desarrollo; 3) fundar los conocimientos que se impartían en la experiencia del educando, frente a la naturaleza y la sociedad que lo rodeaban; 4) proclamar el principio de actividad como ori-

[15] Distinta de la filosofía educativa: "conjunto de doctrinas sobre los propósitos, los medios y actividades de la educación" (Aguayo, 1941, p. 87). Ambas son prescriptivas, no explicativas.

gen de toda técnica de la enseñanza, de todo propósito educativo y de toda labor de orden social; 5) tener en cuenta, en la organización del trabajo escolar, las condiciones ambientales como fuentes de motivación de la actividad del educando; 6) imponer al maestro el deber ser un activo agente de mejoramiento social.

La obra citada señaló asimismo las características de la educación mexicana: *democrática*, por estar destinada al pueblo en general, sin distinción de clases sociales, y preocuparse especialmente de los sectores olvidados; *antimperialista*, por luchar por la independencia económica del país y por aprovechar mejor sus recursos naturales en beneficio del pueblo; antifeudal, por pugnar por la conquista de la tierra y estar vinculada con el principio y la consumación de la Reforma Agraria; *progresista*, por preocuparse por el mejoramiento de la población campesina, incluida su capacitación en técnicas para nuevas formas de trabajo; *promotora de la unidad nacional*, por buscar, en la resolución de los problemas del país, la intervención de todos los sectores sociales; *pacifista*, por contribuir a que los pueblos del mundo estrecharan sus relaciones mediante la educación, la ciencia y la cultura; *orientadora de la comunidad*, por abarcar su acción —uno de los rasgos básicos— el mejoramiento integral del pueblo; *gratuita y obligatoria* en la primaria; *activa*, por adoptar como norma el trabajo productivo y socialmente útil y considerarlo fuente del aprendizaje y disciplina en la formación de la personalidad del educando; *científica*, por estudiar, investigar, experimentar y comprobar hechos y fenómenos de la vida social y de la naturaleza; laica, por no profesar ni combatir religión alguna; y finalmente, *mexicana e integradora*, por mantener la fisonomía peculiar del país, rechazando las penetraciones que pudieran deformarla. La caracterización no podía ser más completa. Faltaba ver si la realidad de la educación pública respondía a ella.

La *Teoría y aplicación de la reforma educativa* reconoce que los ideales, aspiraciones, preferencias y valoraciones sobre el concepto del mundo y de la vida condicionan los fines de un hombre o una nación. Por tanto, no sería posible establecer una doctrina de éstos sin estudiar previamente los valores educativos. Pone asimismo de relieve la necesidad del ser humano de darse una explicación de sí mismo, del grupo social del cual forma parte, del mundo que lo rodea, de su origen y destino y de la doctrina adecuada para sustentar su noción de lo bueno y lo malo, lo útil y lo perjudicial, lo justo y lo injusto, y llega a concluir que existe una ley no escrita, llamada moral, que rige a todos los grupos humanos. También indica que la conciencia social del grupo se enriquece con la propia tradición y la cultura (incluidos los valores), así como con la de otros grupos. La obra postula también una teoría del hecho educativo con atención a dos órdenes de intereses: los de la sociedad que,

con sus normas de convivencia, educa; y los del individuo (el educando) que interpone sus aptitudes y limitaciones.

Se afirma asimismo que el contenido social y político de la tradición educativa de México (desde 1917, se supone, sin decirlo) puede sintetizarse en tres puntos: 1) la integración de la nacionalidad mexicana, con la conciencia del mantenimiento de la independencia económica y política de unidad nacional y de defensa y, por tanto, del patrimonio cultural; 2) la consolidación de la libertad y democracia, por la difusión de las normas constitucionales, la formación de la conciencia ciudadana y los hábitos de conducta cívica; y 3) la conquista de mejores condiciones de vida —especialmente del campesino y obrero—: lucha por la tierra, salarios suficientes, precios bajos de los artículos de la canasta básica, aprovechamiento de los recursos naturales y el progreso técnico de la agricultura y la industria.

Obviamente, no todos los fines apuntados tienen igual importancia, ni requieren la misma atención, ni alcanzan la misma jerarquía en el plan educativo. Algunos deben abrazar una masa mayor de educandos; otros representan metas de selección que no requieren numerosas instituciones sino más alta calidad. Una educación higiénica —seguro de la salud física del educando— pertenece a los fines generales. Una educación técnica, en cambio, con alternativas de las funciones del hombre en la sociedad, alcanza a un número limitado de individuos y requiere un número restringido de instituciones.

De acuerdo con estos principios, se proponen cuatro objetivos: 1) el crecimiento y el desarrollo del educando, cuidado de la salud física, intelectual y moral: a toda la masa popular; 2) la formación de la conciencia democrática y nacional: a toda la masa de los escolares; 3) la capacitación técnica y profesional: a los aspirantes profesionales; y 4) la capacitación en la dirección y la organización: a los elementos selectos.

La *Teoría y aplicación de la reforma educativa* sugiere también el perfil del educando delineado por Torres Bodet:[16] Un mexicano en quien la enseñanza estimula armónicamente la diversidad de sus facultades de comprensión, sensibilidad, carácter, imaginación y creación; dispuesto a la prueba moral de la democracia, consistente no sólo en una estructura jurídica y un régimen político, siempre perfectible, sino en un sistema de vida orientado constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Un individuo interesado ante todo en el progreso de su país, apto para percibir sus necesidades y capaz de contribuir a satisfacerlas; resuelto a afianzar la independen-

[16] Jaime Torres Bodet, *Programas de educación primaria aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación* (4a. ed.), México: Secretaría de Educación Pública, 1964.

cia política y económica de la Patria, no con meras afirmaciones verbales de patriotismo, sino con su trabajo, su competencia técnica, su espíritu de justicia y su ayuda cotidiana y honrada a la acción de sus compatriotas; un mexicano, en fin, que, fiel a las aspiraciones y a los designios de su país, sepa ofrecer un concurso auténtico de la obra colectiva —de paz para todos y de libertad para cada uno—, tarea de todos los hombres.

Las consideraciones arriba citadas desembocan en la conclusión de que los fundamentos pedagógicos de los nuevos programas parten de las necesidades vitales del niño y de la sociedad y de la promoción de los valores morales. Los programas no aparecen organizados por materias y temas de enseñanza, sino por necesidades, propósitos o actividades que propenden al desarrollo integral de la personalidad del educando y se distribuyen por las grandes funciones e intereses vitales: 1) la protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico; 2) la investigación del medio físico y aprovechamiento de los recursos naturales; 3) la comprensión y el mejoramiento de la vida social; 4) las actividades creadoras; 5) las actividades prácticas; y 6) la adquisición de los elementos de la cultura.

Los fines de la educación, incorporados en el desarrollo del progreso, no son un punto remoto y aislado por alcanzar, sino el resultado del método aplicado a las tareas previstas. El quehacer finalista —verdadero poder educador— estaría estrechamente ligado al cómo y por qué hacer, de carácter didáctico y científico. Porque es más fácil y eficaz adaptar las técnicas y conocimientos científicos a las nuevas situaciones, cuando se comprende la finalidad de las diarias tareas. Por tanto, la aplicación de los nuevos programas tiende a efectuar los siguientes cambios correlativos en los diversos aspectos escolares: 1) la educación contribuiría al desarrollo biológico y de la personalidad de la infancia y la juventud, de acuerdo con sus características esenciales; 2) la escuela no actuaría sólo desde el ángulo del conocimiento abstracto, sino en relación con problemas y necesidades del niño, del hogar y de la escuela e incluso de la comunidad y del país y, eventualmente, del mundo para organizar la respuesta individual o colectiva de cada uno de ellos; y 3) los planes y programas, sin descuidar la adquisición de conocimientos y habilidades, darían preferencia a la formación de una conciencia encaminada a actos concretos, poniendo los bienes materiales, disfrutando de la recreación o creando obras de arte.

La *Teoría y aplicación de la reforma educativa* recomienda asimismo considerar la escuela como laboratorio de la vida democrática; poner al niño ante situaciones reales, para presentarle la ocasión de reaccionar en forma

deseable; encauzar su pensamiento y conducta a ejecutar obras de mejoramiento y reprimir toda suerte de actividades antisociales.

A continuación, la obra explica el significado de cada una de las áreas del programa y de sus metas, cuya síntesis es la siguiente:

I. La protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico

El niño debe adquirir, junto con el conocimiento de su propio cuerpo —anatomía y fisiología—, los hábitos indispensables para proteger su salud y la de los demás.

II. Investigación del medio y aprovechamiento de los recursos naturales

La escuela primaria debe formar en los educandos una actitud y una conciencia aptas para impulsarlos a la investigación científica del medio y al aprovechamiento de los recursos de la naturaleza, no solamente en el ámbito de los conocimientos teóricos, sino en la realización de trabajos concretos. Por otra parte, al maestro compete proporcionar a los educandos el concepto dinámico del medio físico, es decir, el relativo a la constante transformación de ese medio, llevada al cabo merced a la intervención y a la influencia del hombre.

III. Comprensión y mejoramiento de la vida social

Este capítulo propone un ajuste permanente del individuo a su medio social, a fin de actuar, en la forma más deseable, como un buen ciudadano. Describe asimismo el concepto de patria y de formas de amor a ella por el conocimiento de las instituciones públicas, la organización de la sociedad, la Constitución y otras cuestiones concernientes a la vida cívica; y a partir del sano nacionalismo llegar al internacionalismo con la existencia de otros hombres y países.

IV. Actividades creadoras

Los maestros, tanto en literatura cuanto en música y en canto, seleccionan los materiales que responden a los elevados fines del arte, de acuerdo con los intereses de los niños. Por otra parte, se recomienda reavivar nuestro arte folklórico y nuestros valores, a fin de que los niños amen a México por los caminos del arte.

V. Actividades prácticas

El conocimiento surge de la actividad práctica humana y responde a sus necesidades. Llámase práctica a la actividad sensible-material de los hombres, en cuya virtud se transforman los objetos, fenómenos y procesos de la realidad. El maestro debe impulsar las actividades prácticas de toda índole.

VI. Adquisición de los elementos de la cultura

Este capítulo comprende la expresión lingüística y el cálculo, instrumentos indispensables para todo hombre. Por tanto, en todos los años de la escuela primaria debe desarrollarse este aspecto de los programas, basado en la experiencia de los alumnos en el campo de su vida, dentro del hogar, de la escuela y de la comunidad.

8.2 *El método*

La citada obra recomienda también el método de la globalización en la enseñanza,[17] fundado en la forma de percepción del niño —por totalidades y no por partes—, que lo induce, desde el principio de su vida, a ejecutar operaciones complejas y sólo después a analizarlas. El método de la globalización —analítico, del todo a sus partes— se opone al sintético, de los elementos al todo.

En contraposición de las ventajas del método globalizador, se señalan los defectos de la enseñanza sistematizada: falta de coherencia en las actividades del niño; escasa relación entre los contenidos de la enseñanza y los intereses fundamentales infantiles; división de las asignaturas, sin tener en cuenta el pensamiento del niño; predominio de la enseñanza verbal y la consecuente falta de motivación en el niño para actuar personal y espontáneamente.

[17] Véase O. Decroly. *La fonction de globalisation et son application a l'enseignement.* Bruxelles, 1929.

La citada obra enumera luego los fundamentos de la enseñanza globalizada —los mismos principios de la escuela nueva—, sus características y, finalmente, las formas más usuales: las unidades de trabajo, los centros de interés, las jornadas, los proyectos y los complejos.[18]

La enseñanza por unidades de trabajo consiste en un conjunto de actividades organizadas alrededor de un asunto o tema central, para alcanzar determinados objetivos. Se caracteriza por: 1) permitir al niño intervenir —en la medida de sus capacidades— en la elección del tema, planear las actividades y evaluar la unidad; 2) tener presente, al escoger la unidad, las necesidades del niño, de la escuela y de la comunidad; y 3) comprender situaciones de la vida real.

La enseñanza por unidades explica también los centros de interés de Decroly.[19]

La Teoría y aplicación de la reforma educativa trata asimismo de los medios educativos aptos para lograr los fines de la educación, los recursos pedagógicos y los auxiliares didácticos de que se vale el maestro: visitas y excursiones; museo escolar; exposiciones; biblioteca; hemeroteca; laboratorios escolares; auxiliares visuales; auxiliares auditivos; auxiliares audiovisuales; concursos y competencias; certámenes y campañas; clubes y asociaciones; material escolar y edificio, anexos y mobiliario. Se incluyen otros temas que el lector puede consultar en la citada obra.

La obra, a pesar de algunas repeticiones, proporciona valiosa información y útiles orientaciones a los profesores. Su lenguaje es claro y accesible. Loable esfuerzo de la SEP.

Apenas estaba implantándose la encomiable reforma de Torres Bodet —descrita más arriba— cuando empezaron a aparecer anuncios de otra reforma. Así, *El Nacional* (octubre 21 y 27 de 1966) comentaba: se introduciría instrucción tecnológica en todas las escuelas primarias, cuyo plan daba a conocer el licenciado Manuel Bravo Jiménez, director del Centro Nacional de Productividad, quien aseguraba la participación de la SEP y del sector

---

[18] Sobre estas formas de enseñanza, véanse: José Avila Garibay. *El método de jornadas aplicado a la escuela primaria* (2a. ed.). México: Secretaría de Educación Pública, 1948; A. J. Jones. *Principles of units construction*. New York, 1939; A. J. Jones, E.D. Grisell & W.J. Grinstead. *El sistema de unidades de trabajo escolar*. México, 1946; Lorenzo Luzuriaga. *Las escuelas nuevas*. Buenos Aires, 1972; H.C. Morrison. *The practice of teaching in the secondary school*. Chicago: University of Chicago Press, 1931; Albert Pinchevich. *La nueva educación en la Rusia Soviética* (Trad. de R. Cansinos Assens). Madrid: M. Aguilar Editor, 1931; R. Plancke. "Ovide Decroly". En Jean Ch*f*teau. *Los grandes pedagogos* (Trad. de Ernestina de Champurcín). México: Fondo de Cultura Económica, 1978; y Fernando Sainz. *El método de proyectos*. Buenos Aires: Editorial Lozada, 1945.

[19] Véase A. Hamaide. *La méthode Decroly*. Neuch*f*tel: Delachaux et Niestlé, 1922.

industrial. La SEP pondría en manos de los maestros información completa sobre este tema, con miras a desarrollar la capacidad del niño para razonar sobre lo que hace y lo que aprende, y ayudarlo a cultivar sus inclinaciones ocupacionales. Dos años después volvió a citarse el tema. Así lo hicieron El Nacional (mayo 17 de 1968) y *Excélsior* (mayo 20 de 1968). Por fin, al siguiente año (*El Nacional*, agosto 15 y octubre 30 de 1969),[20] ya para concluir el sexenio de Díaz Ordaz, la SEP publicó la obra *Aprender Haciendo. Manual del Maestro* (México: Secretaría de Educación Pública, 1969, 9 vols.), conjunto de libros y cuadernos de trabajo para cada grado de primaria, con el mismo formato, papel y portada de los libros de texto gratuitos. Cada libro contenía una serie de ejercicios o actividades prácticas, a manera de trabajo manual; rasgar, doblar, recortar, armar, coser, etcétera, presentados en orden de dificultad.

La introducción de cada manual —la misma para los seis— afirma que el programa "Aprender haciendo" recoge los principios de la escuela activa y se apoya en las siguientes ideas: 1) lograr que los niños comprueben por sí mismos la validez de los conceptos que se exponen en la cátedra; 2) facilitarles el descubrimiento de sus aptitudes; y 3) familiarizarlos con el uso de herramientas fundamentales del trabajo humano. No se trata de una nueva asignatura, sino de una técnica para desarrollar los temas de los planes y programas vigentes.

El *Manual del Maestro* señala también las bases sobre las cuales debe formarse al niño de primaria a fin de responder al rápido desarrollo del país: formación cultural, cívica y tecnológica, consistente esta última en aplicar el conocimiento por el manejo de las herramientas fundamentales del trabajo. Tal programa, diseñado para las escuelas primarias, habilita al niño a usar las herramientas manuales —antecedente obligado al "enseñar produciendo" de la secundaria—, al cual se agrega el concepto de trabajo productivo y el intento de producir, ayudando así al educando a atender a las responsabilidades de la integración social.

El programa "Aprender haciendo" comprende cuatro actividades esenciales: 1) la lección teórica dirigida a motivar y seguida de las explicaciones derivadas de las cuestiones planteadas por los niños; 2) la comprobación, obtenida por la observación directa de la realidad; 3) la reflexión, apta para relacionar las nociones teóricas con los hechos reales; y 4) la actividad práctica, o sea, la aplicación del conocimiento. En ésta debe facilitarse el trabajo en equipo.

---

[20] *El Nacional* (enero 28, junio 5, 30 y julio 3 de 1969) y *Excélsior* (julio 31 de 1969) hablaron insistentemente de una reforma educativa.

Es preciso utilizar en el desarrollo de estas actividades tanto la inducción como la deducción. Cada actividad práctica debe prolongar el conocimiento adquirido, es decir, realizar la unión del saber con el hacer.

El maestro, por su parte, convencido de la necesidad de vincular la inteligencia con las manos —según el dicho de Anaxágoras "el hombre piensa porque tiene manos"—, destacaría la importancia de la planeación, la exactitud y el orden. La primera permite a los estudiantes participar para adquirir clara conciencia de los propósitos de la misma. La exactitud los ayuda a medir, pesar, doblar, cortar y pegar con esmero. Se procede de lo fácil a lo difícil y se enseña el manejo de herramientas según el orden de dificultad de las mismas. El hábito del orden facilita tanto las operaciones de la inteligencia como las actividades manuales, con revisión y resúmenes que obliguen a la síntesis y la comprensión panorámica macizamente articulada.

El programa "Aprender haciendo" se proponía formar y fijar en la mente del alumno los conceptos de administración, calidad, mantenimiento y organización. Conforme ascendiera el niño en el grado escolar, se introducirían otros conceptos más avanzados de diseño, distribución de la planta, financiamiento, etcétera. No se olvidarían las destrezas motrices que facilitarían la mejor adaptación a las demandas de la vida.

Este programa pretendía educar para acelerar el desarrollo económico del país, y facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas con el uso de las herramientas básicas del trabajo humano. Ahora bien, tales fines pertenecen a la quinta área del plan: "actividades prácticas", sin necesidad de presentar el programa como "una técnica para desarrollar los temas señalados en los planes y programas de estudio". Además, el término "Aprender haciendo" se refiere a los métodos de la escuela activa y se aseguraba que recogía sus principios básicos y podía aplicarse a todas las materias del curso. Se sugería al profesor informar a los niños, al pegar éstos estampas de historia o ciencias naturales, cómo hacerlo y luego explicarles el significado de las imágenes, según el método de la globalización encaminado a relacionar todas las materias alrededor de un tema. Si se trataba, por ejemplo, de una planta y se enumeraban sus partes, se impartían ciencias naturales; si se añadía que los aztecas la cultivaban, se trataba de ciencias sociales (historia); si se escribía su nombre "geranio" y se señalaban las sílabas "gera", se enseñaba español...[21] De esta guisa, se confundía al lector, al asegurarle que el objetivo del programa era promover la participación activa del

[21] Comunicación personal de la profesora María Higuera Higuera, en aquella época inspectora de la Zona No. 31 de la Dirección 3 de la Secretaría de Educación Pública (véase *La Nación*, junio 1o. de 1968).

educando en el desarrollo de las demás áreas, cuando aquélla se refería a un programa de trabajos manuales con ejercicios prescritos, sistematizados y, supuestamente, graduados respecto de su dificultad.

Al afirmar que permitía a los niños "...comprobar la validez de los conceptos expuestos en la cátedra...", reaparecía la confusión: ¿Cuál cátedra? ¿La de exposición de conocimientos de cada área o materia? ¿O la de exposición teórica del ejercicio manual por ejecutarse?, pues por un lado se afirmaba que tal programa de actividades prácticas ayudaba a despertar la curiosidad en el niño, sus facultades creativas y su propia iniciativa, y prescribía, por otro lado, una serie concreta y precisa de trabajos por realizarse, con objetivos, técnicas y herramientas determinadas e insustituibles. Todavía para incrementar la confusión, diversos pasajes de la introducción aseguraban que no se trataba de una asignatura más, sino de una técnica a la cual había de señalarse "un sitio definido en la distribución del tiempo y en la práctica de la evaluación y atenderla perseverantemente como a cualquier otra de las materias". Las dos afirmaciones son contradictorias.

Tal vez el haber suscitado en los profesores una expectativa diferente de la que se les ofrecía —además de haberles proporcionado orientaciones confusas y contradictorias y redactadas en forma repetitiva—, explique las resistencias surgidas a adoptar este programa, como lo indican algunos de ellos. Así —según el profesor Feliciano Tapia Cabrera—[22] la reforma no pudo efectuarse por dos razones: falta de personal capacitado y resistencia de los maestros tradicionalistas a modificar su práctica docente, apoyados por el Sindicato. La SEP ofreció una capacitación con cursos breves —una semana—, insuficiente para convencer a los profesores de las ventajas de la reforma y menos para modificar sus métodos docentes. Aquéllos no percibían la necesidad de un cambio. Sus métodos siempre les habían funcionado bien.

En cambio, el programa tuvo buen éxito en secundaria. Las tecnologías les son útiles a los estudiantes, especialmente a los de las clases bajas, a diferencia de los de primaria, donde el tiempo nunca alcanzaba para realizar los trabajos manuales prescritos, además de que los planteles carecían de las herramientas y utensilios necesarios para realizarlos. A estas razones se añadía el número tan crecido de alumnos —50 y más en cada grupo— para esforzarse en poner en práctica el plan.

A pesar de las reformas introducidas, la primaria atravesaba por una seria crisis que un grupo de 20 maestros señaló al reportero Alejandro Iñigo (*Excélsior*, abril 27 de 1969). Aquélla no se remediaría mientras el sistema edu-

[22] Comunicación personal, octubre de 1988.

cativo del país estuviera en manos de políticos y no de técnicos en pedagogía. Atribuían una de las principales fallas a la circunstancia de no necesitarse el bachillerato para seguir la carrera de maestro. Así, muchos candidatos veían esa carrera corta como un trampolín para cursar estudios superiores en la UNAM, o en el IPN. Muchos lo conseguían, pero el magisterio no era para ellos un objetivo, sino un peldaño mientras terminaban su educación superior. Afortunadamente, la UNAM exigía ya el bachillerato para ingresar a cualquier carrera. La carencia de plazas en las secundarias obligaba a algunos egresados de la Enseñanza Normal Superior (ENS) a buscar otro tipo de labores. Por otra parte, no se les preparaba en las normales adecuadamente, ni se les enseñaba a calificar ni resolver el cúmulo de problemas de un grupo de primer año con 60 alumnos. El deber impartir clases —por razones económicas— en dos o tres escuelas el mismo día incrementaba sus problemas. Finalmente, el tipo de directores de los planteles públicos —especie de conserjes— complicaba el problema. Fungían de vigilantes para registrar la hora de salida y llegada de los maestros, pero eran incapaces de supervisar el trabajo, resultado de otorgarles a los directores los puestos por amistad o compadrazgo.

> El Grupo de Trabajo de Ciencias de la Educación coordinado por el Instituto Nacional de Pedagogía hizo una crítica de las metodologías "aprender haciendo" y "enseñar produciendo". Le parecían "altamente convenientes porque unen la teoría y la práctica", pero consideraba que "fueron insuficientemente experimentadas y no se habían plenamente empleado debido a la falta de guía y orientación a los maestros, y a la carencia actual de recursos suficientes para su aplicación" (Citado por Latapí, 1975, pp. 1326-1327).

Ante las deficiencias de la primaria, el profesor Mario Aguilera Dorantes propuso (*Excélsior*, abril 18 de 1970) aumentar el periodo de educación básica a 9 años, por ser insuficientes los de primaria para alcanzar las metas propuestas en el plan de estudios; reconoció también que las escuelas profesionales se quejaban de la preparación deficiente de los jóvenes egresados de las preparatorias, las cuales culpaban a las escuelas secundarias y éstas a las primarias. El hecho incontestable era que los egresados de la primaria no poseían en grado satisfactorio los conocimientos elementales y su preparación era deficiente. Evidentemente, no podían esperarse mejores resultados de un magisterio en cuya preparación coincidían los mismos factores que afectaban a todo el sistema educativo. Por tanto, la ampliación del tiempo destinado a la educación básica, de 6 a 9 años, permitiría una mejor distribución del contenido de la enseñanza. No era posible el planteamiento de los proble-

mas educativos de la nación, si no se analizaba a fondo la educación básica, y se le daba la solidez y la eficiencia adecuadas al desarrollo de los niveles medio y superior de la educación y, en general, al desarrollo social y económico del país. Esta proyección suponía desde luego aumentar sensiblemente las inversiones destinadas a la educación, lo que bien podía lograrse, y un impulso a la participación de la iniciativa privada en las escuelas primarias y en las escuelas del ciclo básico de la enseñanza media. Con mayor intervención del gobierno federal, de los gobiernos de los estados y de los municipios, y de la iniciativa privada podrían alcanzarse las metas que reclamaba el desarrollo económico y social del país.

Un editorial de *Excélsior* (abril 20 de 1970) contestaba al profesor Aguilera: El panorama que se presentaba con este motivo no era alentador ni positivo en modo alguno; pero, ¿lo solucionaría aumentar el plan de estudios básicos de 6 a 9 años, si no había al mismo tiempo mayor reciedumbre humana y pedagógica en los maestros, mayor número de éstos y comprensión grande y patriótica para que cuantos elementos, oficiales y particulares, pudiesen ayudar a la obra, lo hicieran más allá de las limitaciones tradicionales? El problema no se resolvería con acumular años de estudio. Era mucho más serio y complejo que eso, sobre todo si se articulaba con todos los ciclos de la enseñanza y se tomaba en cuenta el drama de miseria de muchísimos hogares urgidos del trabajo remunerador de los hijos. Por tanto, era preciso persuadirse de que el problema educativo era un problema de ciencia, de técnica, de libertad y de esfuerzo conjunto, si se aspiraba llegar a una solución que sirviera a México en su desarrollo y a los mexicanos en la conquista de su destino personal.

8.3 *El pase automático en primaria*

Ya para terminar el sexenio de Díaz Ordaz, la SEP introdujo el pase automático en primaria. Un editorial de *Excélsior* (agosto 28 de 1970) afirmaba que el tema era complejo y delicado y citaba al profesor Heberto Santoyo, quien veía los riesgos de una determinación de esa naturaleza: podría aplicarse sin discriminaciones y alentar la irresponsabilidad de algunos maestros. Según Froylán M. López Narváez (*Excélsior*, agosto 28 de 1970), el pase automático implicaba acabar con la educación sádica e inútil impuesta a toda la nación, y borrar la detestable pregunta: "¿Pasaste?". Liquidaría la competencia. F. Carmona Nenclares (*Excélsior*, agosto 28 de 1970), en cambio, se mostraba más prudente. La determinación de la SEP se basaba en motivos —no razones— ajenos a la pedagogía y señalaba dos: la urgencia de contar con

trabajo barato, actitud del industrialismo; y la demografía explosiva. Cuanto menos permaneciera el niño en la escuela sería lo ideal. El crecimiento demográfico requería centros escolares pronto vacíos. El escritor refutaba la opinión deleznable de algunos maestros: repetir ciertas materias era perjudicial. Esas materias eran formativas y, por tanto, enriquecedoras.

La Educación Pública en México (1970, 1, p. 119) dice a este propósito:

> Se suprimió el sistema de pruebas generales impresas, para calificar el aprovechamiento en el ciclo primario, que fueron confiadas a la observación asidua, responsabilidad y dignidad magisteriales.

Tal vez se buscó disminuir artificialmente los coeficientes de reprobación y deserción, pues de ese modo sería más fácil satisfacer la demanda de nuevo ingreso y de promoción a un grado subsecuente.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN MEDIA, MEDIA SUPERIOR, NORMAL Y TECNOLÓGICA

1. LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

El ciclo básico de la enseñanza media experimentó un crecimiento extraordinario durante el sexenio, debido a que el número de finalistas de la primaria había aumentado por efecto del Plan de Once Años. En 1964 acabaron su primaria 436 351 alumnos; en 1970 fueron 740 310, es decir, 303 959 más. El siguiente cuadro indica año por año esta diferencia:

CUADRO 6

Número de alumnos que terminaron s u educación primaria

Años	*Total*	*Incrementos*
1964	436 351	
1965	489 404	53 053
1966	533 603	44 199
1967	586 837	53 234
1968	637 445	50 608
1969	687 885	50 440
1970	740 310	52 430

(*La Educación Pública en México, 1970*, 1, p. 50).

El cuadro 7 presenta un panorama completo del ciclo en sus distintos aspectos.

CUADRO 7

Con respecto de la educación secundaria

Educación Media	*Ciclo*		*Incrementos*	
Conceptos	*1964*	*1970*	*Absoluto*	*%*
Escuelas	2 783	4 379	1 596	57.35
Federal	482	999	517	107.25
Estatal	507	817	310	61.14
UNAM	1	1		
Iniciativa privada	1 793	2 562	769	42.89
Maestros	41 562	78 387	36 825	88.60
Federal	13 770	29 135	15 365	111.58
Estatal	8 321	18 040	9 719	111.58
UNAM		115	115	100.00
Iniciativa privada	19 471	31 097	11 626	59.71
Alumnos	607 632	1 192 153	584 521	96.20
Federal	241 669	588 887	347 218	143.67
Estatal	133 602	243 796	110 194	82.48
UNAM	133 602	398	-280	-10.45
Iniciativa privada	229 683	357 072	127 389	55.46

(*La Educación Pública en México, 1970,* 2, p. 297).

Un examen del cuadro informa que el incremento fue de 1 596 planteles (517 federales; 310 estatales y 769 particulares). Estos, sumados a los 2 783 existentes en 1964, representaban 4 379 establecimientos de secundaria. Tal número requirió 36 825 nuevos profesores (15 365 federales; 9 719 estatales; 115 de la UNAM y 11 626 particulares). El total de profesores creció de 41 562 (1964) a 78 387. El número de alumnos aumentó un 96.20% en relación con los 607 632 de 1964, es decir, 584 521, para sumar un gran total de 1 192 153.

Aunque no se encontró ninguna mención oficial relacionada con el plan de estudios de secundaria, una comparación con el de 1960 (Vol. 3, p. 486) indica que sí hubo algunas modificaciones, como aparece en el siguiente cuadro:

CUADRO 8

Plan de estudios de enseñanza secundaria (1968)

Primer grado

Español	Educación cívica
Matemáticas	Educación artística
Biología	Tecnológicas
Geografía física y humana	Educación física
Historia universal	
Lengua extranjera	

Segundo grado

Español	Educación cívica
Matemáticas	Educación artística
Biología	Tecnológicas
Geografía de México	Educación física
Historia de México	
Lengua extranjera	

Tercer grado

Español	Historia contemporánea
Matemáticas	Educación artística
Física	Tecnológicas
Química	Educación física
Educación cívica	
Lengua extranjera	

Nota: Cada clase semanaria dura 50 minutos. El periodo lectivo comprende 36 semanas (Certificado de Secundaria Oficial: Esc. Sec. Diurna No. 100).

Las asignaturas son las mismas que las del plan de 1960, aunque se especifican los contenidos, por ejemplo, geografía física y humana; geografía de México; historia de México; historia universal. La modificación más importante aparece en las actividades. Se introduce la educación cívica y la historia contemporánea como actividades, además de aparecer como asignaturas.

Una decisión importante del gobierno fue introducir unidad en los programas de secundaria a fin de facilitar el ingreso de los alumnos. Ésta, que antes com-

prendía tres modalidades: general, prevocacional y técnica, se redujo a una con mayor número de horas semanales para la actividad tecnológica, orientada al trabajo productivo, según el programa "Aprender haciendo" (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, p. 64; *El Nacional*, noviembre 30 de 1965).

El Universal (febrero 17 de 1965), por su parte, indicaba las metas pedagógicas de la nueva orientación de la secundaria:

1) Fomentar el desenvolvimiento de la personalidad del alumnado, iniciado durante la educación primaria.

2) Estimular sus aptitudes a fin de hacerlo participar activamente en su propia formación, merced a la experiencia concreta del trabajo en las aulas, los laboratorios y los talleres escolares.

3) Proporcionarle los conocimientos indispensables, así como el adiestramiento en las prácticas necesarias para ingresar en el ciclo preparatorio o en la vocacional técnica.

4) Despertar y conducir, en cada uno de los grados, la inclinación al trabajo, de modo que, si el alumno no pudiera continuar estudios superiores, quedara capacitado para realizar —aunque fuera modestamente— alguna actividad productiva.

5) Despertar su interés por el conveniente aprovechamiento de los recursos del país y por la ciencia y la técnica, a fin de orientar su esfuerzo hacia el robustecimiento de la economía nacional.

6) Encauzar su sentido de responsabilidad individual y su voluntad de colaboración social.

7) Fomentar su civismo, su amor a la patria, su adhesión a la democracia y su respeto por los valores de la cultura humana y;

8) Familiarizarlo con el conocimiento de las instituciones fundamentales de la República y de las organizaciones internacionales de las que México forma parte, vigorizando en su espíritu el sentimiento de la unidad nacional y de la imprescindible cooperación de los pueblos para una convivencia justa, digna y pacífica.[1]

Al siguiente año, la SEP (*El Nacional*, enero 26 de 1966) aseguraba que no habría ningún candidato a secundaria sin matrícula; para primer año se disponía de 108 000 plazas. En 1965 habían terminado la primaria 125 000

[1] El mismo *Universal* (febrero 17 de 1965) enumeraba las nuevas asignaturas: Electricidad: dibujo, tecnología, taller y seguridad industrial, ajuste de banco, máquinas, herramientas; Dibujo industrial: taller de dibujo, tecnología de dibujo, tecnología, materiales y mecanismo; Carpintería: dibujo, tecnología, taller y seguridad industrial, máquinas de combustión interna; Moldeo y fundición: dibujo, tecnología, taller y seguridad industrial; Soldadura y forja: dibujo, tecnología, taller y seguridad industrial; Radio y televisión: dibujo, tecnología, taller, diagramas y seguridad industrial; Artes gráficas: dibujo, tecnología, taller y seguridad industrial; Auxiliar de contabilidad: mecanografía, contabilidad y documentación, escritura muscular, cálculos mercantiles, contabilidad y práctica de contabilidad.

niños y, siendo la demanda real para secundaria de un 70%, podría satisfacerse ésta ampliamente. El número de aulas construidas era de 2 355 (*Excélsior*, agosto 16 de 1966). El mismo diario afirmaba que sólo unos cuantos países: Chile, Panamá, Uruguay y Venezuela habían experimentado un aumento en la secundaria. Pero todavía 20 puntos de diferencia separaban a Latinoamérica de los países desarrollados, ya que un 90% de esos alumnos finalistas de primaria se inscribían en secundaria. En 1967, *El Nacional* (noviembre 24 de 1967) informaba de la existencia de 7 300 lugares disponibles en enseñanza media (2 500 en secundaria y 4 800 en escuelas técnicas, industriales y comerciales) y de la apertura de nuevos centros para el trabajo industrial. En 1968 (*Excélsior*, noviembre 10 de 1968), se anunciaba la creación de 12 nuevas escuelas en el Distrito Federal y se añadía que se exigiría una prueba de ingreso a los aspirantes.

Con todo, en 1970 la demanda sobrepasó la oferta, pues la misma enseñanza primaria experimentó aumentos. La demanda creció a un ritmo de 10.1% anual, mientras que la capacidad del primer grado de secundaria aumentó sólo 73%. Consiguientemente, la proporción de jóvenes rechazados de las secundarias pasó del 25% en 1964, al 37% en 1970.

2. La telesecundaria

En vista de la afluencia de alumnos a la secundaria, el régimen de Díaz Ordaz introdujo la telesecundaria,[2] que empezó a anunciarse desde 1965 (*Novedades*, agosto 17 de 1965), con la promesa de efectuar una evaluación tanto de la alfabetización por TV como de la secundaria. Para 1970 no se había publicado aún el resultado de dicha evaluación. *Excélsior* (octubre 8 de 1965) informó: el gobierno usaría la radio y la televisión y haría una inversión de 365 millones de pesos. El licenciado Yáñez anunció que tomaría como modelo el sistema de Italia y afirmó sorprenderse al descubrir que, a veces, se obtenían mejores resultados con la televisión educativa y en menor tiempo que con los métodos tradicionales. Al siguiente año se anunciaba triunfalmente (*Excélsior*, enero 3 y marzo 5 de 1966) que se iniciarían las clases de secundaria con ayuda de filmaciones obtenidas en Gran Bretaña e Italia y dobladas al español. Se incluirían filmaciones de profesores mexicanos de idiomas. El uso de la televisión

[2] El intento de utilizar la televisión educativa comenzó en 1964, cuando el titular de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, José Antonio Padilla, presentó un proyecto de televisión educativa con seis estaciones, enlazadas con las necesarias repetidoras para cubrir la zona central del país (*Excélsior*, enero 30 de 1964).

educativa ahorraría la construcción de nuevos planteles. Los mismos edificios de primaria se dedicarían en horas libres a ese propósito. A fines de ese año (*Excélsior*, septiembre 11 de 1966), el mismo secretario de Educación Pública anunciaba que en 1969 quedaría totalmente integrado el programa de secundaria por televisión. Se seguiría el mismo programa de las secundarias oficiales, pero con el valioso auxilio de elementos visuales. *La Prensa* (enero 2 de 1968) dio a conocer las finalidades de los cursos por televisión: atender a la demanda de enseñanza media donde no había planteles de ese nivel o bien en sitios rebasados por el cupo de inscripción; servir con enseñanza complementaria a las escuelas secundarias, cuando el profesor lo estimase conveniente; y dar oportunidad a quienes buscaban superarse personalmente en el estudio al tomar el curso en sus hogares y acreditarlo después por exámenes.

Las transmisiones no se destinaban a las escuelas ordinarias, sino a locales especiales llamados "teleaulas", en las cuales varios maestros —generalmente profesores habituados para desempeñar la función de "monitores"— completaban la labor del profesor titular de televisión. El contenido era el mismo de cualquier secundaria, con la ventaja de ser la exposición más cuidada y de haberse eliminado la verborrea. La telesecundaria contaba en 1970 con una inscripción de 49 662 alumnos, distribuidos entre el Distrito Federal y siete estados: 23 762 correspondían a grupos controlados y el resto a alumnos libres. El número de teleaulas —300 en 1968— aumentó a 1 163 en 1970, distribuido en el Distrito Federal, Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala y Veracruz. Los maestros fueron 1 182 (*Historia de la Educación Pública en México*, 1981, p. 412). La telesecundaria estaba especialmente destinada a lugares donde difícilmente podían llegar los servicios escolares ordinarios por su reducida población. Los alumnos egresados de tercer año fueron, en 1970, 5 437 (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, p. 66; 2, p. 315).

Las consideraciones oficiales, respecto del número de alumnos atendidos por ese nuevo medio de enseñanza, eran exageradas en comparación con las cifras reales: las secundarias convencionales rechazaban anualmente a unos 200 000 solicitantes y los cursos de secundaria por televisión podrían atender aproximadamente a 17 000 estudiantes (*Noticias y comentarios*, 1970, pp. 6-7).

En enero 2 de 1968, la telesecundaria quedó incluida dentro del sistema educativo nacional y dotada de plena validez oficial (*La Educación Pública en México*, 1970, 2, pp. 279-280).

2.1 *La metodología de la secundaria*

A la par que en la primaria se había introducido el método "aprender haciendo" para ayudar al alumno a comprender racionalmente lo que hacía —prepararlo

para hacer bien las tareas y ayudarlo a descubrir su vocación e inclinaciones—, en la secundaria se adoptó el de "enseñar produciendo", consistente en ejecutar actividades tecnológicas destinadas a comprender la producción en serie, entender la necesidad de supervisión, adquirir destreza en el manejo de instrumentos y equipos y planear el trabajo. El método era continuación obligada del de la primaria, en el cual se trataba de promover preferentemente las habilidades del ser humano, mientras que en la secundaria se añadía el concepto de utilidad a esos quehaceres, aproximando al estudiante a las responsabilidades y exigencias de la vida moderna. Los nuevos programas se aplicaban en forma más estricta en las escuelas agropecuarias, artesanales, comerciales, industriales y tecnológicas. A la tradicional enseñanza de oficios mediante el trabajo individual se la sustituyó por el trabajo en equipo y de proceso, que capacita al estudiante, además de proporcionarle las habilidades manuales correspondientes, a adquirir nociones básicas sobre producción y productividad. El nivel tecnológico de este ciclo consistía en la actividad operativa, es decir, en las herramientas y máquinas de taller. No sólo se buscaba saber hacer —como en la primaria— sino saber operar y controlar las máquinas, sustituto de las manos. La destreza mental incluía tanto el conocer los instrumentos como las máquinas. El trabajo en equipo revela a su vez al escolar el modo de producir más en menos tiempo, con mejor calidad y según tiempos y movimientos programados. Este aprendizaje capacitaba al estudiante, al abandonar la escuela secundaria, a adaptarse más rápidamente a cualquier campo de actividad remunerada y a comprender con mayor facilidad los temas y los problemas de los estudios superiores (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, pp. 33-34).

Esta serie de normas de la SEP se completó con la obra de Guevara (1970). Después de disertar sobre la primera cuestión —aprender haciendo—, propia de la escuela primaria, el autor abordaba la segunda —enseñar produciendo—, objeto de la secundaria, y recordaba la preocupación de Yáñez de distinguir este método del "mero utilitarismo", pues la educación sin contenido humanista carecía de significado en la historia de un pueblo. La finalidad primordial del sistema educativo mexicano era orientar la educación hacia el trabajo productivo. Por tanto, el maestro debía lograr esta finalidad con un medio fundamental: "enseñar produciendo". Los frutos del aprendizaje obtenidos por el maestro eran las modificaciones palpables y mensurables en la manera de pensar y expresarse, sentir y actuar del educando. En tres categorías fundamentales se clasificaban los productos del aprendizaje: destrezas, elementos cognoscitivos y elementos afectivos.

Las destrezas podían ser sensoriales y motrices: entre ellas figuran los hábitos y las habilidades específicas, tanto mentales como verbales, que pueden

adquirirse mediante el ejercicio y la repetición constante. Se recomendaba la formación de los siguientes hábitos: de higiene física y mental; deportivos, recreativos y atléticos; de observación, memorización, lectura de comprensión, razonamiento lógico e inducción; de puntualidad, disciplina, responsabilidad, esmero, seguridad y rapidez de movimientos, y otros por el estilo. De la formación de estas destrezas dependía que los alumnos aprendieran a aprender.

Entre los elementos cognoscitivos figuraban las informaciones, los conocimientos sistematizados y la valoración reflexiva de los hechos y experiencias que contenía cada asignatura. Tales elementos desarrollaban en el educando su capacidad para analizar, reflexionar, comprender y establecer relaciones con el propósito de adoptar una conducta inteligente en situaciones problemáticas de la vida.

La didáctica moderna distinguía tres grados de dominio del saber: pura memorización, cuyo resultado era un falso aprendizaje; memorización más comprensión con aprendizaje, limitado a las formas verbales de los textos donde el alumno estudió; y, finalmente, comprensión autónoma (los alumnos comprenden los principios e ideas, los emplean y los aplican, expresándose con sus propias palabras). Este era el auténtico saber, seguro, integrado e independiente.

Por otra parte, la responsabilidad de la escuela moderna era crear ideales, actitudes y preferencias apropiadas en el adolescente, necesarias para marcar rumbos definidos en la vida, desempeñar un papel señalado en el equilibrio mental y en la alegría de vivir del individuo. Por tanto, la escuela secundaria tenía la función de inculcar y desarrollar en el espíritu de los adolescentes ideales positivos y sanos, como: el de una vida sana, normal y feliz para sí y para sus semejantes; el de la formación cívica consistente en el respeto de las leyes, el interés y dedicación a la cosa pública y a los problemas de la colectividad; el de la responsabilidad, representado por el cumplimiento de los deberes y la defensa de los legítimos intereses del individuo; y el de eficiencia, esmero, conciencia y alto rendimiento en el trabajo, etcétera.

Además de la tarea de sembrar ideales, la secundaria debía cultivar las actitudes —disposiciones mentales coloreadas por la emoción sobre hechos, problemas y situaciones de la vida, que condicionan el comportamiento del individuo con sus semejantes—, fomentar las positivas y corregir las negativas como los prejuicios.

Según Guevara (1970), los productos del aprendizaje se derivaban de las actividades tecnológicas y consistían en desarrollar en el alumno hábitos de orden, precisión, limpieza, responsabilidad, iniciativa y espíritu de cooperación; adquirir el conocimiento y adiestrarse en el manejo adecuado de los

lineamientos y equipos básicos que le sirvieran posteriormente en diversas actividades industriales, agrícolas y pecuarias; y fomentar aptitudes que le permitieran transformar diversos materiales en objetivos útiles y descubrir su propia vocación.

Simultáneamente con la introducción de nuevos métodos, se procuró articular la secundaria para imprimir a los diversos niveles escolares el carácter de intermedios y terminales. A fin de aplicar esta norma general —destinada a evitar la deserción y la frustración del estudiante y también a remitirlo a ocupaciones remuneradas de distinto grado de responsabilidad y complejidad—, se atendió al funcionamiento de 30 Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) —tres más que en el sexenio anterior. A éstos se podía ingresar luego de terminada la primaria. Su objetivo era preparar obreros especializados. Se mantuvo reducido el número de aquéllos para vincularlos con unidades fabriles determinadas y se instalaron en zonas de reconocida productividad para asegurar la ocupación de los egresados. Los 17 Centros de Capacitación para el Trabajo Agrícola (CECATA), establecidos por la SEP, se transformaron en Escuelas Tecnológicas Agropecuarias (ETAP), con el propósito de utilizar sus instalaciones para impartir enseñanza secundaria, incluida la preparación para actividades del campo, y también cursos de adiestramiento.

En marzo de 1970, el Grupo de Trabajo de Ciencias de la Educación, coordinado por el Instituto Nacional de Pedagogía, criticó la metodología "enseñar produciendo" por estar insuficientemente experimentada, emplearse por maestros carentes de guía y orientación y aplicarse sin los recursos suficientes, como se dijo antes, p. 49 (Latapí, 1975, p. 1327).

En el segundo ciclo de la enseñanza media —escuelas vocacionales o preparatorias— se trató de realizar una doble tarea docente: preparar a los alumnos para estudios profesionales y formar supervisores, jefes de grupo, maestros, capitanes, cabos y monitores, según las distintas denominaciones con que se les conocía. Las preparatorias técnicas —vocacionales— se enriquecieron con materias humanísticas para equilibrar la formación del alumnado. El creciente desarrollo de la industria requería, en mayor medida, personal capaz de dirigir el trabajo manual y mecánico, mantener los servicios y las máquinas y vigilar la ejecución de los procesos (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, pp. 36-38).

2.2 *La orientación vocacional*

Aspecto medular de la secundaria es la orientación vocacional, a la cual se

había consagrado especial atención desde la instauración de dichos estudios medios (véanse Vol. 2, pp. 602-603, 650; y Vol. 3, pp. 117, 414, 484). El presidente Díaz Ordaz había advertido: "México no puede seguir derrochando recursos humanos en improvisación de ocupaciones inestables por falta de asistencia oportuna" (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, p. 19). La SEP ofreció la orientación vocacional no sólo como asesoramiento escolar progresivo sino como promoción popular, destinada a difundir por todo el país la urgencia de descubrir, con ayuda de padres de familia y maestros, las capacidades e inclinaciones de los jóvenes. En la XXIX Conferencia de Educación (Ginebra, 1966), México dio a conocer los principios y la organización del Servicio Nacional de Orientación y Formación Vocacional (SNOV). La SEP admitió que la orientación vocacional desbordaba el ámbito de las tareas escolares y señaló las siguientes directrices: mantener actualizado el registro y la clasificación de las oportunidades de trabajo en cada región del país y, en especial, los aspectos reales de las ocupaciones y aprendizajes que requerían; atenuar la tendencia persistente hacia ciertas profesiones; incrementar el prestigio social de otras menos conocidas o injustamente devaluadas, y otras semejantes.

El nuevo servicio quedó constituido sobre bases firmes en octubre 17 de 1966, con la participación de las Direcciones Generales de Enseñanza Superior e Investigación Científica, Enseñanza Normal, Enseñanzas Tecnológicas, Segunda Enseñanza y Acción Social Educativa. La primera participaría en las tareas de investigar y elaborar los materiales en la población escolar de sus respectivas áreas y aportaría sus observaciones respecto de la utilidad, aciertos u omisiones de los materiales; y la última difundiría la orientación en campos distintos del escolar —hogares, industrias y lugares de reunión y esparcimiento— y serviría de enlace con la Comisión Nacional de Fomento de Recursos Humanos para las Industrias —organismo paraestatal, invitado a formar parte del servicio— y con el Consejo Nacional de la Publicidad, institución privada dotada de acceso a los principales medios de comunicación y de capacidad para elaborar adecuadamente los exámenes.

El Servicio Nacional de Orientación y Formación Vocacional publicó folletos breves con material informativo y mensajes epistolares y atendió durante el sexenio a 245 946 usuarios. Simultáneamente se prepararon, en formatos adecuados, resúmenes sobre escuelas, carreras y especialidades existentes. Algunos folletos contestaban a las siguientes preguntas básicas: *¿Qué hacer al terminar la primaria? ¿Qué hacer al terminar la secundaria? ¿Qué hacer después del bachillerato?* En vista del crecido número de los deseosos de conocer su vocación, se preparó otra publicación intitulada *Los cuatro primeros pasos de la orientación vocacional*. Y para quienes preguntaban

cómo resolver el problema de sostener sus estudios, se elaboró un folleto especial, *Estudios escalonados*, que respondía a esa inquietud y recomendaba no perder de vista la posibilidad de mejorar la preparación, mientras se trabajaba para subsistir. En vista del gran número de solicitudes de cursos por correspondencia, la sección IV de la VII Asamblea Nacional Plenaria del CNTE recomendó adoptar ese sistema. Otra solicitud frecuente fue el consejo en asuntos emocionales o de conducta; en ese caso, se optó primero por recomendar lecturas apropiadas y luego iniciar una nueva serie titulada *Vocación* en los *Cuadernos de Lectura Popular*, publicados por la SEP (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, pp. 22-26).El mismo CNTE (VIII Asamblea, julio-agosto de 1969), estudió los aspectos humanos de la orientación vocacional y sus relaciones con el desarrollo económico, social y político del país y formuló la recomendación de conferirle carácter ejecutivo al SNOV; fomentar la aplicación de métodos activos en la enseñanza, como medio de encauzar las inquietudes vocacionales; multiplicar la información oportuna sobre ocupaciones importantes; e incrementar el interés de todas las instituciones sociales en el SNOV (*El Maestro*, 1969 (No. 4), pp. 42-43).

Mientras México se preocupaba por la enseñanza media, como se ha dicho, los países latinoamericanos lo invitaron a asistir, del 15 al 26 de junio de 1965, a la Primera Reunión Técnica sobre Planeamiento de la Educación Media, con el fin de revisar la situación de la educación media en América Latina. Las delegaciones de los países asistentes estaban formadas por directores de educación secundaria, de educación técnica y profesional, y de planeamiento, así como por representantes de los organismos internacionales: la OEA, la UNESCO, el CIES y la OIT.

Los temas que trataría este congreso serían: estado de la educación media en Latinoamérica, bases para el planeamiento de la ampliación y renovación de la educación media, y programas que requerían los planes de ampliación y renovación de la educación media.

La asamblea nombró tres comisiones para el estudio de los temas. La primera se encargó de recopilar los informes de los delegados sobre los problemas de cada país; la segunda estudiaría las bases para el planeamiento de la educación media (su ampliación y renovación); y la tercera consideraría los problemas del personal, los métodos y la construcción de centros escolares.[3]

Los informes de los delegados revelaron numerosos problemas: inadecuada preparación de muchos profesores de niveles medio y universitario, defi-

[3] El Centro Regional de Construcciones Escolares de América Latina (CONESCAL) anunció un curso para la formación de personal especializado en construcciones escolares (*Excélsior*, agosto 19 de 1967).

ciencias en la enseñanza experimental, rigidez de programas, falta de orientación y modernización en la enseñanza de las ciencias, necesidad de intensificar el intercambio entre profesores, carencia de equipos auxiliares en los laboratorios, e inadecuada remuneración de los profesores. Se habló también de la necesidad de articular mejor la enseñanza media con la primaria —su antecedente— y la superior —su complemento.

Se reconoció que la enseñanza media se estaba popularizando más y más en Latinoamérica. Dejó ya de estar reservada a una élite. Los países asistentes a la asamblea expresaron su anhelo de que el continente tuviera al 40% de su población estudiantil en la enseñanza media. Así empezaría a acercarse al nivel de los países desarrollados (*Excélsior*, junio 14 y 19 de 1965; *El Nacional*, junio 17, 18 y 23 de 1965).

3. LA ENSEÑANZA NORMAL

El crecimiento de la enseñanza normal fue exiguo durante el sexenio: se crearon dos planteles más, uno estatal y otro particular. Al terminar el periodo del licenciado Díaz Ordaz, los maestros de las escuelas federales fueron 98 y los alumnos 786; 187 y 1 070 respectivamente en las estatales; 396 y 2 878 en las particulares, con una clara ventaja para las escuelas normales particulares, seguidas de las estatales. De 1964 a 1970 egresaron en total 4 734 profesoras de preescolar (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, pp. 73-75). El cuadro siguiente proporciona los datos:

CUADRO 9

Enseñanza normal preescolar

			Incrementos	
Conceptos	*1964*	*1970*	*Absoluto*	*%*
Escuelas	29	31	2	6.90
Federal	3	3	0	0.00
Estatal	9	10	1	11.11
Particular	17	18	1	5.88
Maestros	561	681	120	21.39
Federal	73	98	25	34.25
Estatal	153	187	25	22.22
Particular	355	396	61	18.21

Alumnos	3 555	4 734	1 179	33.16
Federal	678	786	108	15.93
Estatal	679	1070	391	57.58
Particular	2 198	2 878	680	30.94

(*La Educación Pública en México, 1970*, 2, p. 305).

La Enseñanza Normal Primaria aparece en el siguiente cuadro:

CUADRO 10

Enseñanza normal primaria

			Incrementos	
Conceptos	*1964*	*1970*	*Absoluto*	*%*
Escuelas	166	160	-6	-3.61
Federal	38	25	-13	-34.21
Estatal	41	37	-4	-9.76
Particular	87	98	11	12.64
Maestros	4 278	3 950	-328	-7.67
Federal	1 150	745	-405	-35.22
Estatal	1 607	1 456	-151	-9.40
Particular	1 521	1 749	228	14.99
Alumnos	38 183	43 752	5 569	14.59
Federal	13 851	11 730	-2 121	-15.31
Estatal	13 121	14 759	1 638	12.48
Particular	11 211	17 263	6 052	53.98

(*La Educación Pública en México, 1970,* 2, p. 297).

Como era natural, la normal para profesores de primaria alcanzó mayor demanda. En 1964, el gobierno federal sostenía 38 escuelas normales: la ENM, otras tres urbanas, 32 rurales y dos Centros Regionales. Además, funcionaban tres escuelas federalizadas (no se mencionan). Las estatales eran 41; tres por cooperación; 64 particulares incorporadas a la SEP y 23 a los gobiernos de los estados. En 1970 hubo una disminución de seis escuelas porque algunas normales rurales se convirtieron en secundarias (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, p. 76).[4]

[4] Las sumas no coinciden en la explicación de este punto; por eso preferí usar el adjetivo indefinido "algunas"

Los maestros que enseñaban en estas escuelas (1964) eran 4 278: 1 050 en las federales y federalizadas; 1 607 en las estatales; y 1 521 en las particulares incorporadas a la federación o a los estados. En 1970 disminuyeron a 3 950, es decir, 328 menos en las públicas. Las particulares tuvieron 228 maestros más, o sea 1 749.

De 1965 a 1970 egresaron 69 349 profesores normalistas de educación primaria, de los cuales 21 835 eran de escuelas federales; 1 704 de las por cooperación; 24 927 de las estatales, y 17 732 de las particulares incorporadas a los estados. La SEP concedió plazas en el sistema federal a un 20% de los alumnos egresados de las 26 normales estatales subsidiadas.

La preparación de los profesores para el trabajo agropecuario e industrial también recibió atención en el sexenio. La Escuela para Capacitación en el Trabajo Industrial empezó a funcionar en 1964, como un departamento de la ENM. Su inscripción inicial fue de 450 alumnos en dos turnos y 52 profesores. Ese mismo año se establecieron dos normales rurales, en Roque, Gto., y en Tamatán, Tamps., con 45 profesores para una inscripción de 200 alumnos. En 1969-1970 se fundieron en una sola y se concentró su población en las instalaciones de Roque, Gto. En 1970 funcionaban, por tanto, dos normales para capacitar en el trabajo: una para el industrial, con 120 profesores y 681 alumnos, y otra para el agropecuario, con 46 profesores y 681 alumnos. En 1970 habían egresado 1 407 profesores, 953 preparados para capacitar en el trabajo industrial y 454 en el agropecuario (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, pp. 75-77).[5]

Con objeto de mejorar el funcionamiento de las normales, la VII Asamblea del CNTE aprobó por unanimidad que éstas trabajaran en forma independiente de las secundarias, ya que, por una parte, era preciso unificar la educación media en el país y, por otra, afirmar el carácter profesional de la normal. Las razones para fundar el acuerdo fueron las siguientes: los intereses y necesidades de los adolescentes, estudiantes de secundaria, son distintos de los jóvenes de otros niveles; la secundaria es un ciclo de tipo general, previo al bachillerato, vocacional o profesional (*El Nacional*, agosto 2 de 1969).

En 1960 se había efectuado un cambio en el plan de estudios de la normal. Con todo, no había plena satisfacción con el plan existente y se aprovechó el Congreso Nacional de Saltillo (1969) para reformarlo.

[5] No se tienen datos de la Escuela Normal Superior.

3.1 *El Cuarto Congreso Nacional de Educación Normal (Saltillo, abril-mayo de 1969)*

Este congreso, al cual asistieron y en el cual participaron algunos maestros renombrados como Ramón Bonfil —director general de Enseñanza Normal—, Luis Álvarez Barret, Luis Herrera Montes, Jesús Mastache, Raúl Bolaños y otros, estableció que es obligación ineludible del país garantizar su crecimiento económico y, paralelamente, su desarrollo social. Las condiciones insatisfactorias de vida de grandes sectores de la población y el crecimiento demográfico hacían imperioso este objetivo y la educación era uno de los factores sociales más importantes para lograr dicho crecimiento económico. A diez años del Plan de Once Años, persistían los altos índices de reprobación, deserción y deficiente preparación, evidentes en los diversos niveles educativos. La mala preparación en la escuela primaria influía perjudicialmente en el nivel medio y luego en la normal. De ahí resultaron maestros de primaria improvisados, indiferentes y carentes de conciencia social.

El congreso consideró como su tarea básica sugerir medios y procedimientos para ayudar a resolver esta situación. Otra de sus preocupaciones fue formular los objetivos de la educación normal, indispensables para la organización del plan respectivo y remitirlos al CNTE como aportación a los estudios encaminados a determinar con toda precisión los objetivos de la educación normal.

El objetivo central propuesto para la escuela normal fue: formar maestros de educación primaria preparados en los diversos aspectos que exigía su ejercicio profesional.

Este objetivo central contenía los siguientes objetivos generales: 1) dotar a los futuros maestros de una amplia cultura general que les permitiera satisfacer las necesidades educativas de los alumnos; 2) ayudarles a conseguir efectivo dominio de las materias de enseñanza primaria; 3) darles la formación filosófica que les ayudara a comprender el mundo físico y las relaciones del hombre con él mismo y elaborar normas éticas socialmente constructivas; un eficiente conocimiento del sujeto de la educación, para comprender la conducta de los escolares y encauzar adecuadamente el desenvolvimiento de su personalidad; los conocimientos científicos, pedagógicos y las habilidades técnicas adecuadas para el ejercicio de la docencia en la escuela primaria; una formación social que les facilitara comprender la estructura sociológica e institucional de la comunidad y las relaciones entre ésta y la escuela, para que pudieran entender las tareas del desarrollo local con sentido de integración nacional e internacional.

3.2 *La Octava Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación (México, D.F., julio 28-agosto 2 de 1969)*

Por su parte, la VIII Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación —julio 28 y 30, agosto 1 y 2 de 1969— decidió lo siguiente: ratificar, en su totalidad, la declaración y recomendaciones del IV Congreso Nacional de Educación Normal relativas a la formación de profesores de enseñanza primaria; incluir en el currículo de la educación normal primaria materias de cultura general; atender a la formación social del futuro maestro, incorporándolo plenamente a su comunidad, a su grupo profesional y a su patria; impulsar al sujeto a participar en su propia formación; fomentar el principio democrático en la organización del trabajo escolar y entre las relaciones del personal y los estudiantes; cubrir en el plan de estudios los siguientes aspectos: a) cultural general; b) preparación profesional; c) hábitos de responsabilidad, trabajo, honestidad, etcétera.

Además, se cuidaron aspectos relativos a la profesionalización tales como independizar de la enseñanza secundaria el funcionamiento de las normales; ampliar a cuatro años los estudios de la normal, en tanto fuera posible establecer el bachillerato como antecedente de la profesión; adoptar formas para revalorar al maestro de enseñanza primaria, como retabular los salarios que le garantizaran satisfacer con decoro sus necesidades profesionales, familiares y culturales; expedir una Ley de Escalafón, con mayor número de categorías en el nivel primario de la educación; y aplicar, de acuerdo con el IV Congreso Nacional de Educación Normal, estas recomendaciones a la formación de las maestras de educación preescolar.

En 1969 estaba en vigor el siguiente plan de estudios:

CUADRO 11

Plan de estudios para la escuela normal primaria (1969)

Primer grado

Primer semestre

	Horas/semana
Matemáticas I	4
Física I	4
Actividades de lenguaje I	3
Introducción al estudio de la filosofía I	3
Antropología general I	3

Psicología general I	3
Ciencia de la educación I	3
Didáctica general I	3
Actividades tecnológicas industriales I	2
Actividades tecnológicas agropecuarias I	2
Educación física I	2
Artes plásticas I	2
Música I	2
Total	36

Segundo semestre

Matemáticas II	4
Física II	3
Actividades de lenguaje II	3
Introducción al estudio de la filosofía II	3
Antropología general	3
Psicología general II	3
Ciencia de la educación II	3
Didáctica general II	3
Actividades tecnológicas industriales II	2
Actividades tecnológicas agropecuarias II	2
Educación física II	2
Artes plásticas II	2
Música II	2
Total	36

Segundo grado

Tercer semestre

Matemáticas III	4
Química I	4
Actividades de lenguaje III	3
Lógica I	3
Historia de la cultura I	3
Psicología infantil I	3
Didáctica especial y práctica docente I	6
Actividades tecnológicas industriales III	2
Actividades tecnológicas agropecuarias III	2
Educación física III	2
Artes plásticas III	2
Música III	2
Total	36

Cuarto semestre

Matemáticas IV	4
Química II	4
Actividades de lenguaje IV	3
Lógica II	3
Historia de la cultura II	3
Psicología infantil II	3
Didáctica especial y práctica docente II	6
Actividades tecnológicas industriales IV	2
Actividades tecnológicas agropecuarias IV	2
Educación física IV	2
Artes plásticas IV	2
Música IV	2
Total	36

Tercer grado

Quinto semestre

Biología I	3
Geografía I	3
Actividades de lenguaje V	3
Ética I	3
Historia de la cultura III	3
Lengua extranjera (traducción I)	2
Psicología del aprendizaje I	2
Didáctica especial y práctica docente III	7
Actividades tecnológicas industriales V	2
Actividades tecnológicas agropecuarias V	2
Educación física V	2
Danza I	2
Total	36

Sexto semestre

Biología II	3
Geografía II	3

Actividades de lenguaje VI	3
Ética II	3
Historia de la cultura IV	3
Lengua extranjera (traducción II)	3
Psicología del aprendizaje II	2
Didáctica especial y práctica docente IV	7
Actividades tecnológicas industriales VI	2
Actividades tecnológicas agropecuarias VI	2
Educación física VI	2
Teatro I	2
Danza II	2
Total	36

Cuarto grado
Séptimo semestre

Opción. Una serie	
—Matemáticas	
—Estadística	3
—Ciencia de la salud	
—Geografía	
Estética I	3
Seminario de problemas económicos, sociales y culturales del México contemporáneo	3
Lengua extranjera (traducción III)	4
Opción. Una serie	
—Ciencia de la comunicación	3
—Administración	
—Economía	
Medición y evaluación pedagógicas	2
Didáctica especial y práctica docente V	9
Seminario de legislación, organización y administración escolares en las escuelas normales rurales y centros regionales (se aumenta el número de horas)	3
Educación física VII	2
Teatro II	2
Danza III	2
Total	36

Octavo semestre

Opción. Una serie	
—Matemáticas	
—Estadística	
—Ciencia de la salud	3
—Geografía	
Filosofía de la educación	3
Seminario de desarrollo de la comunidad	3
Lengua extranjera (traducción IV)	4
Opción. Una serie	
—Ciencia de la comunicación	3
—Administración	
—Economía	
Seminario de dinámica de grupos	2
Práctica docente y elaboración del informe recepcional de la enseñanza en la escuela unitaria	9
Seminario de organización de la enseñanza en la escuela unitaria	3
Educación física VIII	2
Teatro III	2
Danza IV	2
Total	36

(*Cuadernos*, No. 8, CNTE, 1984, pp. 286-291).

El nuevo plan incluía 26 materias nuevas: introducción al estudio de la filosofía, antropología general, psicología general, ciencia de la educación, didáctica general, artes plásticas, música, lógica, historia de la cultura, psicología infantil, didáctica especial, psicología del aprendizaje, teatro, danza, ciencia de la salud, estética, seminario de problemas económicos, sociales y culturales del México contemporáneo, ciencia de la comunicación, administración, economía, medición, administración escolar, estadística, filosofía de la educación, seminario del desarrollo de la comunidad y seminario de dinámica de grupos. Por otra parte, la división por semestres permitía un mejor arreglo y distribución de las materias y la introducción de nuevas, al reducir algunas a un semestre. El plan, pues, ganaba en riqueza de contenido no sólo para preparar a los alumnos a enseñar las ciencias básicas, sino para formarlos humana y pedagógicamente (CNTE, *Cuadernos*, No. 8, 1984, pp. 286-291; véase Vol. 3, pp. 487-492, para el plan de 1960).

A pesar de estos medios para mejorar la preparación del maestro, la suerte de éste seguía siendo ingrata. Alberto Domingo (*Siempre*, diciembre 8 de 1965), al comentar el crecido número de alumnos reprobados y el bajo rendimiento de los aprobados, se refería a las presiones ejercidas de ordinario sobre el profesor, al cual se obligaba a ser un hombre-orquesta. En efecto, debía atender en cinco horas de clase a 60 u 80 alumnos —el límite de 30 en los grupos quedaba sólo en el papel— inquietos, con diferentes necesidades y de muy diversa preparación. Luego de terminadas las clases, tenía la obligación de revisar las tareas; preparar por escrito su diario de clases para la jornada siguiente, con el área, subárea, tópico, metas y el desarrollo, además de las observaciones pertinentes del tema para la siguiente clase; preparar el material pedagógico necesario para ella: mapas, biografías, dibujos, esquemas, frases, etcétera. Si tenía una unidad definida de trabajo —la Revolución, la ONU, etcétera— había que desarrollarla con amplitud en sus derivaciones hasta la geografía, la historia, la lengua, los trabajos manuales; por último, debía calificar el trabajo de los alumnos y concentrar los datos estadísticos por semana, semestre, etcétera. Todo esto, amén de las actividades extraordinarias que se presentaban, como concursos, montaje de exposiciones, enseñanzas especiales que iban de la gimnasia hasta el canto coral, conmemoraciones cívicas y encuestas que contestar. Y todo este cúmulo de actividades por un sueldo de $1 100 al iniciar el trabajo docente, hasta $1 600 al cumplir 30 años de su fatigosa labor, si no es que se quedaba con su fardo de responsabilidades a la mitad del camino.[6]

3.3 *El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio*

En todo este afán por mejorar la enseñanza, no se olvidó a los profesores en servicio no titulados. Para ellos funcionaron la Escuela Normal Oral, en el Distrito Federal, y 1 800 Centros Locales de Estudio y Consulta, dependientes de 35 agencias coordinadoras, ubicadas en las capitales de los estados o en las ciudades más importantes. Entre 1964 y 1970 el Instituto atendió a 878 maestros en el D.F. y 966 en la provincia. El servicio de correspondencia estuvo a cargo de 416 empleados administrativos en la capital de la República y 135 en los centros coordinadores (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, p. 77).

[6] No hay datos sobre la Escuela Normal Superior.

4. EL SINDICALISMO MAGISTERIAL

Durante el sexenio, el Sindicalismo Magisterial[7] desplegó variadas actividades. El Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM),[8] decidió participar en todos los órganos del gobierno sindical; obtuvo 10 delegaciones en el VI Congreso Ordinario de la Sección IX del Distrito Federal, y presentó una serie de reivindicaciones: aumento general de $350 por plaza; ayuda para la vivienda; 25% de sobresueldo; mejoría en los servicios del ISSSTE; tres meses de compensación; justa jubilación; y reposición de todos los maestros cesados.

Tamañas irregularidades viciaron este congreso que, en víspera del mismo, una comisión del MRM, encabezada por Othón Salazar, se entrevistó con Edgar Robledo[9] para informarle de éstas. En julio de 1965, se celebró el VI Congreso Ordinario de la Sección IX, ocasión aprovechada por Edgar Robledo Santiago para hacer un llamado a la unidad. Durante la gestión de Robledo se consolidó como órgano oficial del SNTE la revista Magisterio.

El MRM obtuvo 140 credenciales, número suficiente para conseguir cuatro secretarías del Consejo Ejecutivo, entre ellas las de Trabajo y Conflictos. Félix Vallejo Martínez resultó elegido secretario general; Carlos Jonguitud Barrios, en Prensa y Propaganda; e Indalecio Sáyago, en Educación Sindical.

El congreso hizo suyas las demandas del MRM, incluida la de reponer a Othón Salazar y a otros. El pliego petitorio se entregó a la SEP en septiembre.

La nueva táctica del MRM provocó una pequeña escisión en sus filas. Los elementos vinculados con el Frente Obrero Campesino Mexicano (FOCM) y los distintos grupos que el Partido Comunista Mexicano (PCM) expulsó entre 1960 y 1964 dieron origen a una corriente que después se expresó en otros grupos.

En 1965, la Acción Revolucionaria Sindical (ARS) emprendió una campaña de denuncias contra el Comité Ejecutivo y contra Edgar Robledo Santiago. Hacia el primer semestre de 1966, el conflicto con la ARS se resolvió y dos de sus miembros pasaron a integrar el Comité Ejecutivo Nacional.

En vísperas de reunirse el VIII Congreso Nacional Ordinario del SNTE, el MRM celebró, en noviembre de 1967, su primera asamblea nacional. En ella, Othón Salazar afirmó ser partidario firme y consciente de la unidad y prometió luchar contra los enemigos de ésta y contra quienes traicionaran a los trabajadores.

---

[7] Véase Gerardo Peláez. *Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. México: Ediciones del Sindicato de Cultura Popular, 1984.

[8] Formado alrededor de 1959 por Othón Salazar. Véase el Vol. 3 de esta obra, pp. 433-437.

[9] Elegido secretario general del SNTE en el VII Congreso Nacional Ordinario.

La Liga Comunista Espartaco (LCE) no compartía la tesis del MRM y acusó a los líderes de la camarilla sindical de ser cómplices de los dirigentes del MRM, brazo magisterial del PCM, el cual venía practicando desde 1964 la inteligente táctica de luchar desde dentro.

El presidente Díaz Ordaz inauguró oficialmente, el 15 de diciembre de 1967, el VIII Congreso Nacional Ordinario del SNTE, el cual continuó sus trabajos del 18 al 21 del mismo mes, en Oaxaca, Oax. El Consejo Ejecutivo Nacional quedó integrado por Félix Vallejo Martínez, secretario general, Carlos Jonguitud Barrios, en Trabajo y Conflictos, y Ventura Rivera, en Organización y otros.

La asamblea aprobó un pliego petitorio que contenía los siguientes puntos: conceder, a partir de enero 1o. de 1968, a todos los trabajadores de la educación, los aumentos de sueldo y compensaciones indicados en seguida: aumento general del 15% en el sueldo presupuestal; aumento del 100% en la compensación por antigüedad en el servicio denominado quinquenio; compensación mensual de $200 para gastos de transporte; la descongelación de la cuota de sobresueldos y un aumento del 25% en los mismos; otorgamiento de tres meses de sueldo presupuestal; y sobresueldo por concepto de aguinaldo.

De modo inexplicable, el Consejo Ejecutivo Nacional violó las resoluciones del VIII Congreso Ordinario Nacional y presentó el pliego petitorio a Yáñez en marzo de 1968. Este respondió desfavorablemente al mismo. Ante el rechazo del gobierno, el MRM provocó el descontento de los líderes oficiales, la movilización de los maestros en los meses de julio y agosto, y la realización de mítines y asambleas pasivos. El movimiento estudiantil, que había estallado en julio 26 de 1968, estimuló este proceso.

La Dirección del Sindicato del SNTE se alineó durante el movimiento estudiantil con el gobierno. En cambio, el MRM y otros grupos de oposición se solidarizaron con la lucha de los estudiantes. En vista de la delicada situación, la SEP adelantó las vacaciones de las fiestas patrias y así desmovilizó al grueso del magisterio capitalino, sin impedir que elementos de avanzada —miembros del Consejo Coordinador de Lucha Magisterial (CCLM)— sesionaran y apoyaran el movimiento estudiantil. La desmovilización fue, pues, relativa. Entonces, la SEP resolvió otorgar al magisterio los $125, por plazas, a partir de noviembre 1o. de 1968, decisión que sirvió al MRM para culpar al Comité Nacional del SNTE de aceptar los $125, por plazas, sin consultar a la base ni a los diferentes órganos de dirección. En noviembre, el MRM efectuó una combativa reunión de maestros, en la cual acordó presentar demandas propias: aumentos de sueldos, de quinquenios y de aguinaldo, y apoyo al movi-

miento estudiantil. Edgar Robledo Santiago, secretario general de la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE), llamó entonces al magisterio nacional a no secundar los movimientos de grupos minoritarios.

Félix Vallejo Martínez recomendó al magisterio del Distrito Federal continuar las actividades docentes en los jardines de niños y en las escuelas primarias, pues el gobierno atendía ya las demandas económicas del sindicato. A pesar de todo, en noviembre 12 estalló el paro del 50% del magisterio capitalino, según los datos de la Liga Comunista Espartaco, y de 40 escuelas de las 1 455 existentes en el Distrito Federal, conforme a la SEP. Esta procedió a levantar las actas correspondientes, alegando que actuaría dentro de la ley, pero con mayor energía hacia los maestros, quienes, sin razón ni fundamento legal, promovieron las suspensiones de labores.

El mismo día, noviembre 13, la SEP dio de baja a 63 maestros, entre los cuales se contaban Pedro Estrada y Efraín Gracida Camacho. El paro, sin embargo, carecía de fuerza y la Liga Comunista Espartaco, principal fuerza dirigente, no fue capaz, corroída como estaba por el sectarismo y graves disensiones internas, de imprimirle una orientación correcta. Los cesados fueron poco a poco reinstalados.

Al siguiente año (1969), se celebró en marzo 3 y 4 el Congreso Extraordinario de la Sección IX del SNTE, después de un retraso de medio año en relación con su normal realización, por causa de la agitación de 1968.

Debido a que quedaban sin representación seis zonas, la Dirección Nacional del SNTE consideró conveniente prorrogar el mandato del Comité Ejecutivo Seccional, en espera de condiciones más favorables para el cambio.

En la primera sesión plenaria de este congreso se acordó integrar dos comisiones para solicitar a la SEP reponer a los maestros cesados en 1960, 1968 y 1969 y, a su vez, a la Procuraduría General de la República la excarcelación de los presos con motivo del movimiento estudiantil.

Al mismo tiempo, el congreso demandó aumentar los sueldos, conceder tres meses de aguinaldo, incrementar el 15% más al sobresueldo, transformar los quinquenios en bienios y su duplicación y, en caso de no obtener respuesta favorable, poner en marcha un plan de lucha. Con todo, el último día de las sesiones, las demandas cambiaron totalmente, por haberse vendido los delegados, según Peláez.

En el XV Consejo Nacional Ordinario del SNTE (julio de 1969), realizado en Villahermosa, Tab., un representante del MRM describió, a pesar de la oposición, los problemas de los cesados en 1960 y 1969, pidió la libertad de los presos políticos y, también, la solidaridad con Vietnam.

Félix Vallejo informó, por su parte, que no se permitiría en la asamblea la influencia e intromisión de instituciones, autoridades, o agentes extraños al sindicato.

Al hacerse pública la candidatura de Luis Echeverría Álvarez a la presidencia de la República (septiembre de 1975), el SNTE publicó un desplegado de apoyo. En cambio, funcionarios sindicales del MRM y los consejos de las secciones VII, IX, X, XII y XIV expresaron su desacuerdo.

En la celebración del IX Congreso Nacional Ordinario de la Sección X del SNTE (diciembre de 1969), hubo una fuerte vigilancia policíaca, se excluyó al MRM del Comité Ejecutivo Seccional, dándose cabida, en cambio, a la ARS y al Partido Popular Socialista (PPS). El congreso acordó enviar telegramas a las autoridades para pedir la reposición de los maestros cesados; la libertad incondicional de los presos; y hacerla extensiva a los maestros presos por motivos políticos.

5. Maestros sobresalientes: Atenógenes Pérez y Soto (1893-1964)

Nació en el estado de Veracruz y murió en México, D.F. Hizo sus estudios magisteriales en la histórica Normal de Jalapa, donde asimiló los principios de la pedagogía moderna. En 1922 Vasconcelos lo llamó a la capital para encargarle la dirección de la célebre revista El Maestro, cuya publicación marcó una etapa en la educación nacional, pues fue el órgano que divulgó las normas de la enseñanza orientada por Vasconcelos. Pérez y Soto publicó por su parte varias obras: Iris (libro de lectura); Lecturas clásicas y modernas; La metodología de la acción; La educación sexual en la escuela mexicana, junto con Juan L. Soto, obra bien pensada y escrita para orientar en asunto tan delicado (véase Vol. 2, pp. 636-637). Pérez y Soto fue un extraordinario maestro, escritor y poeta. Se rebeló contra el injusto tratamiento al magisterio y escribió numerosos artículos periodísticos en su defensa y en el intento de hacerlo despertar de su letargo. Consideró a sus colegas un grupo demasiado sumiso cuya sujeción lo condenaba a la pobreza y a la incultura en nombre de un apostolado mal entendido. Pocos combatientes de los derechos magisteriales usaron un lenguaje tan incisivo y descarnado como el suyo (Fuentes Díaz y Morales Jiménez, 1969, p. 336).

6. La enseñanza técnica

Preocupación constante en el sexenio fue la de preparar a hombres técnicamente capacitados para incorporarse al ritmo de una economía en constante desarrollo. Los planteles de este ciclo —técnicos, preparatorios y destinados a la

formación de profesionales de nivel medio— eran 698 en 1964; en 1970 llegaron a 976, con un aumento de 278 (39.83%). Correspondían al sistema federal 76, a los estados 65, y a la iniciativa privada 557. El número de maestros —5 453 en 1964— llegó a 8 108 en 1970, con un incremento de 2 655, o sea, el 48.69%. Los maestros de escuelas federales eran 796; de los estados, 496; y de la iniciativa privada, 4 161. Los cambios pueden apreciarse en el siguiente cuadro:

CUADRO 12

Enseñanza técnica, industrial y comercial

			Incrementos	
Conceptos	*1964*	*1970*	*Absoluto*	*%*
Escuelas	698	976	278	39.83
Federal	76	85	9	11.84
Estatal	65	95	30	46.15
Particular	557	796	239	42.91
Maestros	5 453	8 108	2 655	48.69
Federal	796	933	137	17.21
Estatal	496	891	395	79.64
Particular	4 161	6 284	2 123	51.02
Alumnos	86 667	167 916	81 249	93.75
Federal	13 639	48 255	34 616	253.80
Estatal	8 952	12 456	3 504	39.14
Particular	64 076	107 205	43 129	67.31

(*La Educación Pública en México, 1970,* 2, p. 299).

La SEP tuvo el acierto, desde el principio del régimen del presidente Díaz Ordaz, de ubicar los nuevos establecimientos en el interior de la República, con un doble objeto: frenar la emigración de pobladores de la provincia y fortalecer cada una de las regiones del país con el arraigo de los elementos más valiosos. En la planeación de la educación tecnológica, para crear cada uno de los centros de enseñanza de esa naturaleza, se tomaron en cuenta la distribución geográfica de los recursos naturales y la posibilidad de su adecuado aprovechamiento, así como

la conveniente redistribución de la población estudiantil y la urgencia de satisfacer, con tecnología apropiada, las necesidades de bienestar de la población.

Con el nombre de vocacionales, funcionaban en el seno del IPN diez escuelas preparatorias, con una población, en 1970, de 35 055 alumnos, atendidos por 2 659 maestros. La Dirección General de Enseñanza Tecnológica, por su parte, tenía bajo su dirección 34 escuelas preparatorias técnicas con una población de 13 466 alumnos, atendidos por 858 profesores. Estos planteles trabajaban con finalidad estrictamente propedéutica para la enseñanza técnica. Sus planes y programas estaban concebidos de tal modo que subrayaban la preparación del alumno, tanto con vistas a su ingreso al nivel superior, como a su preparación tecnológica para el trabajo ordinario, a fin de capacitarlo para desempeñar tareas especializadas en la industria o en las actividades agropecuarias.

En el aspecto académico, se modificó el plan de estudios de la Preparatoria Técnica (Vocacional) en todos los planteles educativos dependientes de la SEP para que los egresados de este ciclo pudieran continuar en las carreras profesionales de nivel medio o superior. El plan entraría en vigor en enero 1o. de 1967. El plan de estudios tendría la estructura siguiente:

CUADRO 13

Plan de estudios de la preparatoria técnica

Primer año	
Serie de conocimientos científicos	
Matemáticas	6
Física I	6
Química I	5
Biología	3
Subtotal	20
Serie de conocimientos humanísticos	
Lengua y literatura	3
Lengua extranjera	3
Subtotal	6
Serie de actividades tecnológicas	
Opcionales, de acuerdo con la especialidad	10
Total	36

Segundo año

Serie de conocimientos científicos	
Matemáticas II	6
Física II	6
Química II	5
Subtotal	17
Serie de conocimientos humanísticos	
Historia de la cultura	3
Introducción a la filosofía	3
Lengua extranjera II	3
Subtotal	9
Serie de actividades tecnológicas	
Opcionales, de acuerdo con la especialidad	10
Total	36

(*La Educación Pública en México*, 1970, 2, pp. 35-37).

Asimismo, se ordenó que las carreras profesionales de nivel medio se programaran en uno o dos años de estudios con el antecedente del ciclo de la Preparatoria (Vocacional) y las opciones tecnológicas que éste ofreciera.

El nuevo plan de estudios de la Preparatoria Técnica (Vocacional) sería obligatorio para los alumnos de nuevo ingreso; los actuales alumnos continuarían con el plan de estudios con el que iniciaron su carrera. En caso de que los alumnos discontinuaran los estudios, se aplicarían las reglas de revalidación en vigor (*La Educación Pública en México*, 1970, 2, pp. 36-37).

Bajo la dependencia de la SEP funcionaban 57 escuelas para la formación de profesionales de nivel medio, cuyo número llegó en 1970 a 9 849 alumnos, atendidos por 1 325 profesores. Funcionaron además 16 centros de este tipo, de los cuales 12 sostenían las Secretarías de la Defensa Nacional, Marina y Salubridad y Asistencia, y cuatro la UNAM. La población de todos sumaba 6 738 alumnos.

Por su parte, los estados de la República sostenían escuelas con una población de 10 523 alumnos, atendidos por 1 274 maestros, y el sector privado, a su vez, mantenía 84 escuelas, con una población de 13 247 alumnos y 2 057 maestros.

El Nacional (junio 13 de 1965) daba a conocer que la SEP, por medio de la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior, realizaría toda clase de esfuerzos para conseguir una mayor expansión y mejoramiento de la enseñanza técnica nacional en todos sus aspectos. Esta declaración incluía al Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial (CENETI).

De acuerdo con esta política, la SEP obtuvo de varias industrias francesas, por medio del Banco de Suez, un crédito de 63 millones de pesos, de los cuales cinco se destinarían para el CENETI. Esta operación crediticia reflejaba la gran preocupación del gobierno por adaptar el sistema educativo nacional a la evolución socioeconómica del país, con la incorporación de la educación técnica a todos los niveles de enseñanza y con la formación y apoyo directo de los cuadros técnicos necesarios para el desarrollo de la producción nacional (*Excélsior*, julio 20 de 1966).

Digna de mención en este tema fue la creación del Centro Regional de Enseñanza Técnica Industrial (CERETI) —establecido en Guadalajara por convenio con el gobierno del estado de Jalisco—, dependiente del CENETI; pero a diferencia de éste sólo exigía como requisito de ingreso el ciclo de enseñanza secundaria. El Centro prepararía técnicos de nivel medio en las ramas de mecánica, electricidad, electrónica y construcción. La duración de los estudios sería de tres y cuatro años.

Participaron en su creación el Fondo Especial de las Naciones Unidas, representado como agente ejecutor por la UNESCO, el gobierno de Jalisco y el gobierno federal.

Muestra fehaciente del empeño del gobierno fue la decisión del Comité Técnico del Fideicomiso para el Financiamiento del Desarrollo de Programas de Productividad (por conducto del Centro Nacional de Productividad) de invertir 110 millones de pesos en diversos proyectos de educación técnica.

De esa elevada cantidad, 65 millones corresponderían al plan Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra (ARMO), que se iniciaría en un plazo de dos meses y que el gobierno mexicano acababa de suscribir con el Fondo Especial de las Naciones Unidas. Esta cantidad permitiría capacitar a 25 mil trabajadores en cinco años. La ejecución de dicho plan representaba una verdadera revolución metodológica en los sistemas de producción existentes en el país. Los diversos representantes del fideicomiso resumían así algunos puntos del programa del Centro de Productividad: reducir al mínimo los cos-

tos de producción; satisfacer la demanda cada día mayor de mano de obra especializada; elevar la calidad competitiva de los productos nacionales para el mercado internacional; promover el incremento de la producción nacional; y mejorar la eficiencia de las empresas (*El Nacional*, agosto 4 de 1965).

El Nacional (septiembre 26 de 1967), en entrevista con el secretario de Educación, Agustín Yáñez, acompañado del ingeniero Víctor Bravo Ahúja, subsecretario de Enseñanza Técnica y Superior, afirmó que las inversiones extraordinarias en el sistema de enseñanza técnica durante 1967 ascendían a más de 400 millones de pesos. Esa cantidad incluía partidas para el IPN, los Tecnológicos Estatales, el CAPFCE y otras, sin olvidar las escuelas técnicas industriales y comerciales y los CENETI. El secretario indicó que en ese año se fundaría el Centro Nacional de Ciencia y Tecnologías Marinas, con sede en el Puerto de Veracruz, y se establecerían los convenios internacionales para crear el Centro Regional de Enseñanza Técnica Industrial de Guadalajara.

El secretario de Educación añadió que, tanto en el Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial como en la Escuela Nacional de Profesores de Capacitación para el Trabajo Industrial, se habían hecho esfuerzos considerables para favorecer el desarrollo de la educación técnica en el futuro, y señalaba un hecho notable: en 1967 egresarían del CENETI más de 100 profesores y de la Nacional de Profesores de Adiestramiento Industrial más de 300, además de la primera generación de ingenieros industriales formados en la primera de esas instituciones (*El Nacional*, septiembre 26 de 1967).

Un editorial de *Excélsior* (septiembre 27 de 1967) reconocía, como motivo de aliento, el apreciable esfuerzo del gobierno federal en materia de enseñanza técnica. Estos planes y proyectos y su realización eran la garantía del desarrollo socioeconómico del país en todos sus aspectos. No bastaba con crear nuevas plantas fabriles —pequeñas, medianas y grandes— sino que era necesario formar personal adiestrado que hiciera posible el aprovechamiento de todos los recursos naturales del país. Y concluía que la enseñanza técnica debería ser empeño de todos, porque de su éxito o fracaso —siquiera fuera parcial— dependía en buena parte el futuro material del país entero.

Los estudiantes, por su parte, agradecieron el afán del presidente Díaz Ordaz por dar gran impulso a la enseñanza técnica nacional, cuya prueba era la adquisición de la magnífica maquinaria italiana para los talleres de los planteles de enseñanza técnica (*El Nacional*, marzo 6 y 7 de 1968).

6.1 *El ARMO (Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra en la Industria)*

Se creó el 21 de julio de 1965, en virtud de un acuerdo entre la SEP y la ONU. Los objetivos de la institución consistían en adiestrar y perfeccionar a supervisores e instructores; aumentar los conocimientos teóricos y las habilidades de los trabajadores; proponer materiales de enseñanza; promover y controlar programas de adiestramiento; y proporcionar asesoría técnica. Los programas de ARMO estaban orientados por comisiones técnicas asesoras, con la participación de obreros, empresarios y educadores. Las tareas del servicio se iniciaron en 1969, al inaugurarse el edificio de la unidad central en terrenos cedidos por la SEP. El gobierno de México, conforme al plan de operaciones, estableció un fondo de $46 902 000, para ejercerse en dos años, y el Fondo Especial de las Naciones Unidas aportó $16 002 500.

Las actividades desarrolladas en el periodo 1969-1970 aparecen en el cuadro siguiente:

CUADRO 14

	Año	*Cursos impartidos*	*No. de participantes*	*Empresas beneficiadas*
Cursos para personal con responsabilidades de capacitación	1969	14	154	109
	1970	44	616	330
Cursos de perfeccionamiento para diversas especialidades	1969	21	268	173
	1970	31	419	183
Total		110	1 457	795

(*La educación pública en México, 1964-1970,1*, p. 306).

El ARMO inició en 1970 sus actividades en provincia, con un curso sobre técnicas de instrucción a 24 becarios —tres por ciudad— procedentes de Chihuahua, León, Guadalajara, Puebla, Torreón, Monterrey, Saltillo y Veracruz, para que, a su vez, organizaran programas de adiestramiento obrero en sus localidades; tres cursos para 12 instructores de empresas en cada población considerada —288 en total— y cuatro más, de perfeccionamiento para

trabajadores, impartidos por el personal anterior. De este modo, se esperaba poder beneficiar, al término del año, a 14 mil personas.

6.2 *El Centro Mexicano Alemán (CMA)*

Se fundó el 18 de noviembre de 1966 —por un convenio entre los gobiernos de México y la República Federal de Alemania. Tenía como finalidad la preparación de obreros especializados, auxiliares de técnicos, supervisores y técnicos en las ramas de mecánica, electricidad y fundición. Los cursos duraban dos años para los primeros, un año adicional de adaptación en la industria, y unas cuantas horas a la semana para los segundos, y cuatro años para los terceros. Estas diversas etapas correspondían a los planes de estudio alemanes, dentro de los cuales habían de ejecutarse trabajos productivos. El gobierno de la República Federal de Alemania aportaba instructores técnicos, incluyendo al director, por un periodo de cinco años; los gastos de preparación de hasta ocho mexicanos, para capacitarlos durante 24 meses como técnicos del centro; y máquinas, herramientas, aparatos y material para instalaciones eléctricas y de enseñanza para las diferentes especialidades, todo ello con un valor de 21 millones. El taller mecánico quedó equipado, al finalizar 1970, en un 95%. El gobierno de México se obligó a su vez al pago de un codirector, los instructores necesarios, el personal administrativo y auxiliar, los gastos de funcionamiento y mantenimiento, los edificios con todos los servicios e instalaciones, el material para talleres y el auxiliar de mantenimiento, el transporte de los objetos administrados, los viajes de los mexicanos que hubieran de prepararse como instructores y el costo de la vivienda de los profesores alemanes en México. Los equipos obsequiados al Centro por Alemania pasarían a ser propiedad del gobierno de México, cuando llegaran a territorio nacional.

7. LA ENSEÑANZA PREPARATORIA

La ENP había modificado en 1964 su plan de estudios con un tronco común (los dos primeros años) y un tercer año, en el cual el alumno cursaba las materias del bachillerato específico orientado a su profesión (*Gaceta* de la UNAM, 1964 (febrero 17), pp. 1-2). Paralelamente a esta reforma, se redujo el número de alumnos en cada grupo; se introdujo un examen de admisión y se aumentó el sueldo a los maestros (*El Universal*, abril 7 de 1964).

Francisco Larroyo (*Excélsior*, julio 21 de 1965) comparaba con sorpresa y satisfacción la reforma del bachillerato francés y la del bachillerato mexica-

no y concluía: la reforma coincidía en lineamientos esenciales en los dos países. Recordaba que el debate había sido rudo en torno a la reciente reforma de la ENP en México. Se la había impugnado por supuestas razones políticas y económicas y también por supuestas razones pedagógicas. Tanto una como otra reforma se apoyaban en la idea de que la segunda enseñanza no especializa, pero sí diversifica, de acuerdo con las aptitudes peculiares de los educandos (a quienes hay que dotar a pesar de todo de una cultura general) y el nexo obligado con los caracteres de la cultura contemporánea.

Para satisfacer estos requerimientos, el cuadro de estudios de la reforma mexicana ofrecía —según Larroyo— un núcleo de materias comunes y cinco áreas de materias específicas; el cuadro de estudios de la reforma francesa, por su parte, distinguía también, sobre la base de un grupo de materias comunes, cinco secciones (formas de cultura): a) formación literaria y filosófica; b) formación orientada a las disciplinas económicas y sociales; c) formación orientada a las ciencias exactas (matemáticas, física, etcétera); d) formación orientada a las ciencias naturales y la biología; e) formación orientada a la enseñanza técnica. Notaba una diferencia: al paso que en Francia la diversificación se aceptaba en los dos últimos años de estudios, en el plan mexicano se postulaba sólo en el último. Y observaba: la experiencia acreditaría una u otra forma de hacerlo. Añadía que la selección pedagógica de los alumnos era un principio básico de las dos reformas, tanto en relación con los estudios superiores, como con las aptitudes probadas de los bachilleres. El bachillerato francés aspiraba a asegurar a los alumnos una formación cultural bien equilibrada, alejada por igual del enciclopedismo y de la especialización prematura. El mexicano, por su parte, tenía el mismo tono y la misma terminología. La justificación pedagógica de ambos planes subrayaba mejorar, desde otro ángulo y para el buen éxito de ambos, los medios didácticos de la enseñanza —aplicar nuevos métodos activos y utilizar nuevos instrumentos de trabajo— y concluía: tanto la mexicana como la francesa se adaptaban a las necesidades actuales de la vida social (fundamento sociológico) y de su propia circunstancia y evolución históricas (fundamento histórico); reconocían la naturaleza, caracteres y valores de la adolescencia (fundamento psicológico); y se organizaban a la luz de una doctrina atenta a las modalidades de la segunda enseñanza (fundamento pedagógico) (*Excélsior*, julio 21 de 1965).

Como la población estudiantil de preparatoria seguía creciendo en forma alarmante, el doctor Ignacio Chávez, rector de la UNAM, inauguró otras dos unidades de la ENP, una en Insurgentes Norte y otra en Mixcoac. En la inauguración, el rector señaló que ya eran cinco los nuevos espléndidos edificios

construidos en el curso de tres años, sin contar el de Coapa, totalmente transformado. Añadió que existía el propósito de construir una cadena de preparatorias amplias, como las puestas en servicio (*El Nacional*, diciembre 29 de 1965).[10]

Entre las concesiones que los estudiantes esperaban obtener de las autoridades, se contaba el pase automático. Se recordará que el Plan de 1964 exigía un examen de admisión para pasar de la preparatoria a la universidad. Los estudiantes, envalentonados con la caída de Chávez, empezaron a izar de nuevo la bandera del pase automático. La petición despertó una variada gama de reacciones, desde la firme adhesión de quienes saldrían beneficiados, hasta el repudio de los que la consideraban, además de impráctica, contraria a intereses dignos de respetarse. Según Carlos Alvear Acevedo (*Excélsior*, mayo 10 de 1966), la solicitud del pase automático no podría realizarse sin atropellar consideraciones dignas de atención: un traslado masivo de alumnos de las preparatorias de la UNAM a ésta no dejaría casi resquicio para los estudiantes procedentes de planteles incorporados y para los venidos de fuera de la capital. Incluso, existía el peligro de que el número de alumnos rebasara el de sitios disponibles. Asimismo, de abrirse las puertas a todo individuo con un promedio de seis, se pondría en riesgo la calidad académica de los estudios en la UNAM y sería injusto para los planteles incorporados, los cuales tenían tantos derechos como los oficiales, e incluso mayores, por razón de la mejor preparación de los egresados de las escuelas incorporadas a la UNAM.

A los pocos días, *Excélsior* (mayo 15 de 1966) anunciaba que los representantes estudiantiles de cuatro escuelas preparatorias de la UNAM habían ofrecido al rector Barros Sierra reanudar las clases. Aceptaban el pase automático de bachilleres a la UNAM que hubiesen obtenido un promedio de calificaciones de 7.5. El ofrecimiento partió de los líderes de las preparatorias 1, 2 y 3 diurnas y 5 nocturna. En esos momentos, la población estudiantil era de

[10] En 1966 se registraron numerosos conflictos en la Facultad de Leyes, cuyo director era César Sepúlveda, considerado por los estudiantes como un hombre rígido que reprobaba al 80% de los alumnos, había despedido a 15 profesores sin justificación, había contratado a nuevos que eran incompetentes, ejercido represalias contra los enemigos y expulsado a los alumnos. El director estaba apoyado por el rector. El 13 de febrero Chávez fue reelegido para un segundo periodo. Entre tanto, los estudiantes, insatisfechos con los problemas de leyes y también con la persona del rector, intentaron iniciar una huelga. El día 26, 15 estudiantes fueron a la oficina del rector para reclamarle a éste, mientras otros cientos permanecían fuera del edificio. Francisco Villalobos, uno de los "porros", entró por una ventana al edificio y recibió un macanazo de un oficial de policía, golpe que le fracturó el cráneo. Los estudiantes se enfurecieron y penetraron al edificio en unión de los empleados. Mantuvieron a Chávez y a algunos de sus colaboradores cautivos. Después de seis horas de secuestro, Chávez renunció y con él algunos funcionarios y profesores. La junta de gobierno rehusó la renuncia forzada, pero aceptó una nueva hecha en abril 28 de 1966 (Mabry, 1982, pp. 222-231). A Chávez lo sucedió en la rectoría de la UNAM el ingeniero Javier Barros Sierra (1915-1971).

30 000 alumnos. Barros Sierra informó por su parte que una comisión estudiaba los detalles relativos a la aplicación del mencionado pase automático. Además, hubo un acuerdo entre el rector y los líderes estudiantiles en el sentido de suspender la expulsión de los cinco líderes de Derecho: Rodolfo Flores Urquiza, Dantón Guerrero Cisneros, Leopoldo Sánchez Duarte, Espiridión Payán y José Enrique Rojas Bernal. Se estudiaba también la forma en que sería administrada la nueva cafetería de Derecho, la cual se construiría como respuesta a uno de los puntos petitorios de los alumnos.

En 1967, la ENP cumplía el siglo de su fundación. Creada por la Ley del 2 de diciembre de 1867, recibió del primer director Gabino Barreda los planes y métodos propios de la escuela positivista y el lema: "Amor, orden y progreso".[11] La ENP se convirtió luego en uno de los centros culturales más importantes del país.

Para celebrar dignamente el centenario de la ENP, se constituyó una comisión de festejos integrada por el licenciado Raúl Pous Ortiz, presidente; el licenciado Vicente Méndez Rostro, vicepresidente; el profesor Carlos Dion Martínez; los alumnos Pascual Alaniz Cortés y José Luis Mendoza Monroy, vocales; y el licenciado Moisés Hurtado González y el doctor José Valero Silva, secretarios. Los festejos consistirían en congresos, conferencias, mesas redondas, concursos estudiantiles con temas relativos al motivo de la conmemoración. Se planeó también editar varias publicaciones.

La ENP poseía entonces nueve planteles, todos con turno matutino y vespertino, excepto la No. 1, diurna y la No. 3, nocturna. La población estudiantil sumaba 36 842 alumnos, a los cuales impartían enseñanza 2 200 profesores (*Gaceta* de la UNAM, 1967, 16 (No. 20) (junio 30), p. 25).

Un editorial de la *Gaceta* de la UNAM (1967, 16 (No. 22) (agosto 15), p. 1), recordaba que la ENP había sido fundada por los restauradores de la República, para ordenar la dispersa inteligencia mexicana. La institución no solamente instruiría e informaría sobre el saber de ese tiempo sino que unificaría las mentes en el ejercicio de la razón. Sus planes de estudio fueron variados; diversas las normas pedagógicas; y distintas las filosofías orientadoras de la enseñanza y el aprendizaje correlativo. La preparatoria proseguía el ideal del fundador Gabino Barreda, según el cual cada estudiante debía aprender el uso de la cultura para forjarse espiritualmente, adquirir normas de conducta, carácter y personalidad y llevar una vida moral capaz de establecer la convivencia de todos con todos. La institución, unas veces con filosofía positivista, otras con orientación humanista y alguna más con criterios de es-

[11] Véase el artículo de Mariana Romo y Héctor Gutiérrez. "Los matices del positivismo en la ENP". *Perfiles Educativos*, 1983, 2 (julio-septiembre), pp. 3-16, y también el Vol. 1 de esta obra, 1983, pp. 193-217.

pecialización o de formación general, había puesto al estudiante en comunicación con los bienes de la cultura, y sembrado en él valores como la verdad, la belleza y el bien.

Los festejos se inauguraron en agosto (*El Nacional*, agosto 30 de 1967) con la presencia del rector de la UNAM, ingeniero Javier Barros Sierra, quien consideró a la ENP no sólo como cimiento de la UNAM sino como fecundo semillero de ciudadanos útiles a la patria. El licenciado Méndez Rostro afirmó que la ENP era la piedra fundamental de la educación mexicana y recordó que Barreda se opuso a limitar y sujetar el conocimiento y promovió la libertad de investigar, el saber científico, y la libertad de conciencia, expresión y discusión en el claustro académico. Desterró las lucubraciones aprioristas y las sustituyó por la investigación experimental.

Además de las preparatorias creadas en el sexenio de Díaz Ordaz, ocurrió un hecho insólito en este nivel educativo: se formó una preparatoria popular, compuesta por estudiantes rechazados y menores de edad que no habían aprobado el examen de admisión. Hugo Hiriart (*Excélsior*, julio 19 de 1968) lo informaba y aseguraba que era verdad, pero no toda la verdad, pues, además de las nueve preparatorias oficiales dependientes de la UNAM, existían otras incorporadas, de paga, para alumnos de familias acomodadas. A ambos grupos de preparatorianos había que añadir un grupo de rechazados, quienes no tenían ninguna instancia de apelación: o entraban a la UNAM o no estudiaban. Este grupo indigente formó la preparatoria popular. De los 10 000 rechazados solamente 800 quedaron en la popular. La mayor parte de los restantes hallaron acogida en otras escuelas. Hiriart señaló que la preparatoria popular entrañaba una contradicción: por un lado arremetía contra la salud académica, por otro, procedía con cierta razón en su acometida. Insistió en que la contradicción se resolvería, si se atendía a la naturaleza de la enseñanza media en México y formuló la tesis ya reiterada muchas veces: era un error que la UNAM se encargara de las preparatorias. Esta debería ver sólo por la enseñanza superior. El problema se resolvería sacando la preparatoria popular de la universidad, confiriéndole autonomía y, si llegara a reunir los requisitos, dándole la incorporación de la que gozaban otras preparatorias. La UNAM afrontaba un peligro amenazador: el número tan crecido de estudiantes que se presentaban cada año a las oficinas de la matrícula. Por tanto, era preciso que la institución se desentendiera de las preparatorias y se dedicara a la educación superior.

En el mismo tono, Mauricio González de la Garza (*Excélsior*, abril 23 de 1969) se refería al problema de la preparatoria popular. La UNAM le había dado local. Era cierto que el problema venía de muy atrás y que seguramente las autoridades universitarias habían pensado que cediendo se arreglarían los

problemas. ¿Querría esto decir que cada año habría nuevas preparatorias populares? ¿Cederían su lugar los de la preparatoria popular a los nuevos reprobados? Si el problema surgía de la falta de espacio, debería haberse resuelto de otra manera, pero no doblando las manos. Y el autor concluía preguntando por qué se dejaba a la universidad un problema tan grande que le quitaba tiempo, dinero y posibilidades. ¿Qué hacían las preparatorias como parte integrante de la universidad? Los preparatorianos no tenían para el quehacer universitario ni la edad física, ni la mental. Y proponía crear una Secretaría de la Enseñanza Media que abarcara las secundarias, las preparatorias y las prevocacionales. ¿Por qué no uniformar los estudios preparatorios de manera que, al terminarlos, un estudiante pudiera entrar a la UNAM o al IPN o a la Normal de Maestros? ¿Era tan escabroso el problema? Mientras se estuviese contemporizando con los estudiantes para que éstos no se enojaran, México nunca tendría una universidad, sino un semillero de abusos. ¿No sería mejor una universidad con menos alumnos y sin problemas adolescentes? Esto sería mucho mejor para las preparatorias, para la universidad y para el politécnico, es decir, para el país.

A raíz de los problemas que se habían presentado en las preparatorias en los últimos años, la *Gaceta* de la UNAM *(*1969, 18 (No. 10) (octubre 1º), pp. 9-10) entrevistó al licenciado Manuel González Ramírez, director de la Preparatoria No. 1. Este contestó que el problema más frecuente de la ENP era el mismo de la universidad: la explosión demográfica, es decir, el gran número de alumnos que tocaban a la puerta de la preparatoria para inscribirse. Este problema provocaba otro: el de la disciplina. No se trataba de conflictos violentos ni frecuentes. Los problemas no surgían de dentro de la escuela sino de fuera, de los "invasores", empeñados en promoverlos. Hasta ese momento, la ENP había podido sortearlos, pero había habido momentos difíciles.

Los invasores provenían casi siempre de las preparatorias Nos. 2 y 3, o bien de lo que era el cáncer en todas las preparatorias y también en la universidad: las "porras".

Estas llegaban a las preparatorias y provocaban conflictos que degeneraban no solamente en acciones violentas entre las porras y los alumnos sino entre el alumnado mismo. Las porras actuaban en los alrededores de la preparatoria —los estacionamientos cercanos a San Ildefonso—, donde extorsionaban a los estudiantes, sobre todo a los jóvenes, quitándoles los relojes. No había forma ninguna de reprimir a esas personas que pegaban y maltrataban de manera implacable en algunas ocasiones. Dentro de la universidad, la disciplina interior del plantel (la relación entre el alumno y las autoridades) era la única que podría solucionar cualquier problema de agitación. Pero, en la calle, competía a las autoridades del fuero común, a la policía preventiva,

desarrollar acciones para ahuyentar a esos huéspedes o visitantes, peligro cierto para la integridad de los estudiantes.

El director de la ENP carecía de jurisdicción fuera del plantel y de fuerza para resolver el problema. El plantel se esforzaba por incrementar las actividades deportivas, el proyecto del teatro y el grupo de literatura.

Se le preguntó también al director el resultado de la campaña contra las drogas, iniciada en la Preparatoria Nº 1. Se había preparado y publicado un folleto sobre los estigmas de los adictos a las drogas,[12] necesario para alertar a los estudiantes y ayudar a los padres de familia a conocer las deplorables consecuencias de la drogadicción. Los maestros contribuían a esta tarea de orientación. El director rindió homenaje a los maestros que colaboraban para resolver los problemas de la escuela, no solamente los de las drogas, sino de la disciplina, del aprovechamiento, etcétera.

Poco después, la misma *Gaceta* de la UNAM (1969, 18 (Nº 11) (noviembre 1º.), pp. 10-11) entrevistó al director y al secretario de la ENP Nº 7 "Ezequiel A. Chávez". La situación general de esta escuela era buena, después de los problemas que había padecido. El plantel cumplía con su trabajo de superación, siguiendo la pauta que el rector le había trazado: reforma en todos los ámbitos del aspecto académico. Se habían intensificado las labores artísticas y deportivas con halagüeña respuesta de parte de los estudiantes. Respecto de las reformas académicas, los entrevistados respondieron que debía modernizarse el equipo audiovisual, es decir, aprovechar mejor las técnicas y recursos de que disponía el profesor en las aulas. Asimismo, pensaban que los laboratorios de idiomas debían intensificarse al máximo y no sólo utilizarse para la lengua inglesa, como tradicionalmente se había hecho, sino también para otros idiomas, como francés o italiano. De los 5 400 alumnos de la escuela "Ezequiel A. Chávez", cursaban idiomas 120 grupos, con 30 o 35 alumnos cada uno de ellos. El área del bachillerato más poblada era la de ciencias biológicas en primer término y, en segundo lugar, la de ciencias económico-administrativas. En la primera había cuatro grupos de aproximadamente 70 alumnos cada uno, y en la de económico-administrativas, tres grupos en el turno nocturno, con un promedio de 75 a 80 alumnos por cada grupo. En cambio, pocos se inscribían en el área de humanidades clásicas. Los problemas más frecuentes eran debidos al exceso de estudiantes que distraían la atención de los jóvenes y dificultaban la tarea de los profesores. El plantel tenía limitaciones de cupo. Ocupaba el segundo lugar en cuanto a población escolar (1 200 alumnos abajo del de Coapa

[12] Véase el artículo: "México y las drogas", en la obra *El papel de la juventud en la sociedad contemporánea*. México: Arte y Cultura, 1970, pp. 785-789. El número de drogadictos era pequeño en comparación con el de Norteamérica.

y en número de salones y en amplitud no podía compararse con aquélla). El plantel se encontraba en una zona densamente poblada, rodeada de problemas de tipo social como la ciudad perdida, o la misma zona del barrio de la Merced que creaban numerosas dificultades. Las soluciones que ayudarían para contrarrestar los actos violentos, tales como los sucedidos recientemente en esta Preparatoria, se podrían resolver con la ayuda de un mayor número de orientadores. Las condiciones socioeconómicas de los alumnos hacían indispensables, cuando menos, 24 orientadores psicólogos —empleados antes en el plantel—, quienes habían regresado a la Dirección de Servicio Social. Se requerían también trabajadores sociales, a fin de realizar investigaciones de campo, necesarias para resolver los problemas económicos y sociales de las familias de los alumnos de la escuela. Además, habría que fomentar las actividades deportivas, los cines-clubes, la orientación social, el teatro, y las charlas con los miembros de la ciudad perdida, para dar los cursos de alfabetización.

Grupos de estudiantes habían acudido a la secretaría de la escuela para ofrecer su colaboración, a fin de ayudar a los jóvenes de la ciudad perdida y, en general, a todos sus habitantes, con clases de alfabetización. Incluso, se habían acercado a la Secretaría de Salubridad y Asistencia para organizar una campaña de sanidad. De esa forma se esperaba resolver el cúmulo de problemas que se le había presentado a este plantel.

7.1 *El plan de estudios de la ENP*

Como en otros sexenios, en éste se modificó el plan de estudios de la ENP. Se conservó la organización de tres años y, obviamente, se ofrecían en los dos primeros años las materias básicas de la preparatoria: matemáticas, física, geografía, historia universal, lengua y literatura españolas, lógica, dibujo, química, biología, anatomía, fisiología e higiene, historia de México, etimologías, ética, y una lengua extranjera —inglés o francés.

A partir del tercer año —y aquí empezaban las discrepancias con el plan de 1964 (véase Vol. 3, pp. 496-499)— había materias comunes a todas las áreas: nociones de derecho positivo mexicano; literatura universal; literatura mexicana e iberoamericana; psicología; y una lengua extranjera. El bachillerato se dividía en seis áreas: I. Ciencias físico-matemáticas (con sus materias específicas); II. Ciencias químico-biológicas; III. Disciplinas económico-administrativas; IV. Disciplinas sociales; V. Humanidades clásicas; y VI. Bellas Artes. Se ofrecía asimismo un catálogo de asignaturas optativas: cosmografía; italiano; pensamiento filosófico de México; Revolución mexicana; geopolítica; temas selectos de biología; geología y mineralogía; temas selectos de físi-

ca; historia del arte; modelado; inglés; alemán; francés; higiene mental; temas selectos de matemáticas; matemáticas III; prácticas administrativas y comerciales; dibujo constructivo; problemas sociales, económicos y políticos de México; estética; temas selectos de química y latín.

Además, el bachillerato estaba expresado en créditos académicos cuyo número total era de 264-288, dependiendo del área; 252-264, obligatorios y 12-24 optativos. En consonancia con el sistema de créditos, cada curso tenía su sigla que expresaba la disciplina, por ejemplo, 480P12, matemáticas I, pero el II de esa asignatura era 481P12. Y así de los otros cursos.

El plan —novedad digna de mencionarse— describía brevemente cada una de las asignaturas, ya que existían hasta tres cursos de una materia y se requería conocer los límites de cada uno.

El plan completo aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO 15

Plan de estudios de la ENP (1970)

Asignaturas obligatorias

Primer año

480P12	Matemáticas I	200P12	Física I
240P12	Geografía	284P12	Historia universal
441P12	Lengua y literatura españolas	444P12	Lógica
121P12	Dibujo de imitación		Lengua extranjera (inglés o francés) (12 créditos)

Segundo año

481P12	Matemáticas II	640P12	Química I
040P12	Biología I	001P12	Anatomía, fisiología e higiene
280P12	Historia de México		
168P12	Ética	163P12	Etimologías grecolatinas
			Lengua extranjera (inglés o francés) (12 créditos)

Tercer Año

Asignaturas comunes a todas las áreas

482P12	Matemáticas III	641P12	Química II
201P12	Física II		Optativa
041P12	Biología II		

Asignaturas específicas de cada área
Área I: Ciencias Físico-Matemáticas

482P12	Matemáticas III	120P12	Dibujo constructivo
201P12	Física II		Optativa

Área II: Ciencias Químico-Biológicas

482P12	Matemáticas III	641P12	Química II
201P12	Física II		Optativa
041P12	Biología II		

Área III: Disciplinas Económico-Administrativas

482P12	Matemáticas III	241P12	Geografía económica
720P12	Sociología		Optativa

Área IV: Disciplinas Sociales

282P12	Historia de las doctrinas filosóficas	720P12	Sociología
			Optativa
281P12	Historia de la cultura		

Área V: Humanidades Clásicas

282P12	Historia de las doctrinas filosóficas	161P12	Estética
		244P12	Griego
440P12	Latín		Optativa

Área VI: Bellas Artes

283P12	Historia del arte	Optativas (2)
161P12	Estética	

Asignaturas optativas

080P12	Cosmografía	323P12	Italiano
160P12	El pensamiento filosófico de México	680P12	Revolución Mexicana
243P12	Geopolítica	760P12	Temas selectos de biología
242P12	Geología y mineralogía		
283P12	Historia del arte	760P12	Temas selectos de física
320P12	Inglés	483P12	Modelado
002P12	Alemán	282P12	Higiene mental
202P12	Francés	762P12	Temas selectos de matemáticas
600P12	Prácticas administrativas y comerciales	482P12	Matemáticas III
		120P12	Dibujo constructivo
601P12	Problemas sociales, económicos y políticos de México	61P12	Estética
		440P1	Latín

(*Planes de Estudio*. México: UNAM, 1970).

La educación media superior experimentó también un aumento considerable del 77.22%, como puede advertirse en el siguiente cuadro:

CUADRO 16

La enseñanza media superior en el sexenio 1964-1970

Concepto	*1964*	*1970*	*Incrementos Absoluto*	*%*
Escuelas	6921	1 009	317	45.81
Federal	143	229	86	60.14
Estatal	208	252	44	21.15
UNAM	11	13	2	18.18
Iniciativa privada	330	515	185	56.06

Maestros	16 460	24 494	13 034	79.19
Federal	4 697	8 286	3 589	76.41
Estatal	6 122	8 758	2 636	43.06
UNAM	1 932	2 505	573	29.66
Iniciativa privada	3 709	9 945	6 236	168.13
Alumnos	175 165	310 434	135 269	77.22
Federal	51 808	95 548	43 740	84.43
Estatal	53 862	92 458	38 596	71.66
UNAM	25 637	41 755	16 118	62.87
Iniciativa privada	43 858	80 673	36 815	83.94

(*La Educación Pública en México*, 1970, 2, p. 301).

CAPÍTULO III

OTRAS ACTIVIDADES DEL SEXENIO

1. El cambio de calendario

Desde 1965, las autoridades de la SEP empezaron a hablar de la necesidad de unificar el calendario escolar, en vez de los dos existentes hasta entonces: el "A", que regía en el Distrito Federal y los estados de Chiapas, Guanajuato, Hidalgo, México, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Tabasco, Tlaxcala y Veracruz, con el comienzo de las clases en febrero y las vacaciones mayores de diciembre a enero; y el "B", vigente en Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Campeche, Coahuila, Colima, Chihuahua, Durango, Guerrero, Jalisco, Nayarit, Nuevo León, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas, Yucatán y Zacatecas, con las vacaciones mayores en julio y agosto. Se invocaban las siguientes razones para adoptar el «B» como único calendario: 1) la carencia de lógica en la vigencia de dos calendarios, cuya división no concordaba con las condiciones climatológicas ni geográficas; 2) los periodos de calor en el país eran más prolongados que los fríos, y el invierno no hacía el estudio tan pesado como el verano; 3) los trámites de cambios de residencia de los alumnos se facilitarían; 4) el intercambio de profesores y alumnos con los países de Europa y Norteamérica —con los cuales era mucho más numeroso que con los de Latinoamérica— sería más sencillo (*El Nacional*, noviembre 8 de 1965).

Esta iniciativa de cambio de calendario no era nueva. Se había hablado de ella desde 1908, a propósito de las vacaciones alrededor de las fiestas patrias, las cuales se recorrerían hasta fines de agosto para adoptar el calendario "B" como único (*El Diario del Hogar,* septiembre 23 de 1908; véase Vol. 1, p. 589).[1]

En un extenso artículo, Pablo Latapí analizaba cuidadosamente el problema (*Excélsior*, diciembre 7 de 1965) y añadía datos más completos que el citado artículo de *El Nacional*. El calendario "B" comprendía 18 entidades

[1] Respecto de las horas corridas, véase Vol. 2, pp. 100-106*; El Diario del Hogar*, septiembre 11, 24 y 27 y *Diario Oficial*, diciembre 5 de 1911.

federativas y el "A" 14. El primero regía (1964) al 60.3% de los alumnos de primaria; al 75.3% de secundaria federal; al 73% de la preparatoria general y tenía más afinidad con el calendario de Europa y Norteamérica, con los cuales la comunicación académica era mayor que con Latinoamérica, donde estaba vigente un calendario parecido al "A". El calendario "B" favorecía en tiempo de cosecha a los alumnos campesinos. En cambio, la implantación del calendario "A" suscitaría el ausentismo de los campesinos. El autor consideraba que la unificación debía hacerse generalizando el calendario "B" en todo el país.

Latapí exponía las siguientes razones: 1) Las vacaciones de fin de curso deberían coincidir con la época de las cosechas, cambio que permitiría reducir el ausentismo escolar en la enseñanza primaria rural; 2) los países a los cuales se dirigían predominantemente los alumnos y estudiantes mexicanos a estudiar y quizá también los países de procedencia de los estudiantes extranjeros que venían a estudiar a México exigían la adopción del calendario "B"; 3) la unificación mejoraría las condiciones climatológicas para el estudio, más propicias en invierno que en verano, pues el excesivo calor veraniego no se presta para el estudio asiduo; 4) el hecho de abrazar esta solución a la mayor parte de la población escolar (por ser mayor la proporción de alumnos que se encuentran regidos por el calendario "A") no era desventaja, sino que facilitaba la implantación del calendario "B".

El autor recomendaba dos puntos: 1) la unificación no debería entenderse en forma rígida, pues probablemente no satisfaría la multiplicidad de necesidades académicas. Más bien habría de establecerse un marco común en todo el país, abierto a cierta elasticidad, con el fin de poder adaptar la vida escolar a las necesidades del medio. Esta advertencia debería tenerse en cuenta respecto de los estudiantes campesinos; 2) la unificación se efectuaría alargando —en las escuelas del calendario "A" destinado a desaparecer— el curso escolar cuatro o cinco semanas cada año. Así podrían emparejarse ambos calendarios en un plazo de cuatro o cinco años aproximadamente, no sólo sin perjuicio pedagógico, sino con mejoría —bien urgente por cierto — de la calidad de la enseñanza en una gran proporción de las escuelas. El camino contrario —acortar los cursos del calendario "A", hasta emparejarlo hacia atrás con el "B"—, sería francamente desaconsejable. Los alumnos no ganarían este tiempo; sólo les quedaría la huella de un mal irreparable.

A los pocos días, el profesor Vallejo, secretario de la Sección IX del SNTE, y algunos de sus compañeros dijeron que era útil y provechoso para la educación nacional adoptar un único calendario, pues la existencia de dos dividía prácticamente a los estados de la República en zonas de diferentes caracte-

rísticas, provocando así serios problemas. Era difícil evaluar los conocimientos de los educandos que se trasladaban de un lugar a otro. Los maestros también encontraban graves dificultades cuando deseaban cambiar de adscripción, con la consecuencia de que muchos perdían sus vacaciones, teniendo que trabajar tres años consecutivos sin el descanso necesario para su mejor rendimiento (*El Nacional*, diciembre 13 de 1965).

El licenciado Yáñez, por su parte, exponía la necesidad urgente de unificar los calendarios escolares y, de paso, aseguraba que ningún niño de primaria se quedaría sin escuela en el Distrito Federal y que en el resto del país pocos serían los que carecieran de ese beneficio: en 2 000 poblaciones de México existían nuevos planteles: secundarias, normales, preparatorias, tecnológicos y hasta universidades. Respecto del problema de la unificación del calendario, el secretario de Educación Pública señalaba la serie de trastornos de tipo administrativo provenientes de la duplicidad de calendarios. En la inmensa mayoría de los países, las vacaciones eran en el verano, inclusive en los países nórdicos. Añadía el dato curioso que el índice de reprobados era mayor en las escuelas con calendario "A" que en las de calendario "B", y mencionaba los problemas que tenían los alumnos de una escuela con calendario "A", al moverse a una población donde el calendario era "B" o viceversa: se perdían seis meses de estudio. Además, las becas que se otorgaban para estudiar en otros países correspondían generalmente con el ciclo escolar del tipo "B", donde las vacaciones eran en el verano. El secretario abundaba en las razones apuntadas por el doctor Latapí y también proponía adelantar los cursos, en vez de atrasarlos, para llegar a unificar el calendario (*Excélsior*, diciembre 18 de 1965).

Luego empezaron a oírse otras voces de aprobación del calendario único. Así, el SNTE se manifestó en pro de un solo calendario escolar. El secretario general de éste, Edgar Robledo, afirmó que no existía razón para que el mismo país tuviera en vigor dos calendarios: el "A" y el "B". Añadió que el establecimiento de dos calendarios había obedecido a razones de tipo climatológico —el calor y el frío— en determinadas zonas del país, pero las diferencias representadas en uno y otro caso eran tan insignificantes que no existía razón para continuar con dos calendarios. En cambio, se cosechaban muchas ventajas de la unicidad del calendario (*El Nacional*, diciembre 24 de 1965).

La Federación de Asociaciones de Padres de Familia de las escuelas primarias del Distrito Federal, por su parte, manifestó su apoyo decidido al único calendario. Así lo manifestó a la SEP el profesor Alberto Morales Jiménez, de la directiva de dicha Federación. La existencia de dos calendarios obedeció en el pasado a condiciones cuya importancia era menor ahora, como la

diversidad de climas en las entidades federativas. Repetía los trastornos causados a los alumnos cuando querían mudarse de una ciudad a otra y los problemas de quienes pretendían estudiar en el extranjero. La Federación invocaba otra razón: el inicio del año fiscal en enero favorecía notablemente a las escuelas del calendario "A", que comenzaban justamente en esa época, en perjuicio de las del calendario "B". Subrayaba la anarquía por la tramitación de documentos, que se interrumpía justo en los diversos periodos de vacaciones. Finalmente, el establecimiento de un solo calendario escolar podría uniformar las vacaciones tanto a fines de diciembre como a mediados de año y, con eso, propiciar el intercambio entre alumnos y maestros de las escuelas del país (*El Nacional*, diciembre 18 y 29 de 1965).

En 1966 (*El Nacional*, enero 5 de 1966) aparecieron más adhesiones a la implantación del calendario único y repetían todas las razones ya invocadas, sin añadir ninguna nueva.

Una vez recogidos estos comentarios, la SEP propuso el calendario de modificaciones para 1966; las instituciones regidas por el calendario "A" comenzarían en el futuro el 1o. de noviembre para terminar el 31 de octubre. Las labores escolares, correspondientes a 1967, se iniciarían el 2 de enero; los exámenes finales, de acuerdo con esta modificación al calendario en vigor, se efectuarían del 24 al 28 de octubre en las escuelas primarias y del 17 al 28 del mismo mes en las de segunda enseñanza y enseñanza superior. Los días laborables efectivos serían por tanto 192 en las escuelas primarias y 229 en las de nivel medio superior.[2]

El secretario de Educación manifestó que esta determinación se tomaría después de una larga auscultación nacional, la cual puso de manifiesto que el aprovechamiento escolar era superior durante los meses templados y fríos y se repetían las razones apuntadas (*El Nacional*, abril 2 de 1966).

Con todas estas manifestaciones de apoyo, el secretario publicó un acuerdo en el cual recordaba las razones apuntadas; indicaba que la implantación del calendario se haría gradualmente y recomendaba jerarquizar los temas de cada grado en las áreas de los actuales programas; dictar las medidas conducentes para la estricta observancia de los calendarios de transición; suspender todo tipo de reuniones pedagógicas sindicales en días y horas destinadas al trabajo docente; intensificar la supervisión directa a escuelas y grupos con el propósito de estimular al maestro y a los alumnos para hacer un mejor y mayor empleo del tiempo lectivo; y otras por el estilo (*Diario Oficial*, marzo 18 de 1966).

[2] Para los siguientes años se modificaron las fechas de inicio y fin de cursos, de suerte que en 1970 los cursos comenzaran en septiembre y terminaran en junio

2. LAS ASAMBLEAS EDUCATIVAS

2.1 La Octava Asamblea del Consejo Nacional Técnico de la Educación (México, julio 28-agosto 2 de 1969). Con la asistencia de delegados de todo el país. [3]

La asamblea declaró su resistencia a cambiar la estructura jurídico-política del sistema, expresada en el artículo 3o. constitucional, en el cual se establecían las doctrinas, naturaleza y modalidades de la educación. La asamblea, sin embargo, recomendó a la SEP adoptar las siguientes medidas: 1) descentralizar la operación administrativa del sistema, con el establecimiento, en cada una de las entidades de la República, del organismo de dirección correspondiente, cuya naturaleza y modalidades deberían estudiarse de inmediato; 2) confiar a las direcciones generales —todas residentes en la capital de la República— atender a las cuestiones técnicas inherentes a los diversos tipos de educación impartidos por la SEP, o a la naturaleza del servicio general prestado; 3) crear, con el rango de consultoría y servicio, un organismo permanente de planeamiento educativo, encargado de ajustar, en primera instancia, los planes, medios y métodos de la educación al cambio de la sociedad contemporánea; 4) redefinir, en virtud de la nueva organización, la naturaleza de los puestos administrativos; describir sus funciones, evaluar técnicamente la remuneración que les correspondía y proponer la modificación radical del catálogo de empleos de la federación; 5) por un lado, evitar afectar los derechos de los trabajadores y, por otro, garantizar la máxima experiencia en el trabajo, al adoptar las recomendaciones precedentes; 6) finalmente, la asamblea recomendó al mismo Consejo Nacional Técnico de la Educación: 1) definir, en consulta con la SEP, el SNTE y todas las demás instituciones interesadas, la naturaleza de las funciones ejecutivas y la inspección en el ramo educativo; 2) solicitar al poder ejecutivo federal iniciar la expedición de una ley orgánica de educación pública.

En una segunda sesión, la asamblea recordó que la educación era un proceso humano y social, cuyos objetivos, formas, contenidos y métodos cambiaban según las épocas, y en razón de diversos factores de índole económica y social. La rápida transformación del país obligaba a los responsables de la educación y a los maestros a reflexionar sobre el apremio de planear una educación para el cambio. Esta planeación, por tanto, debería ser integral. Era inadecuado acometerla por ciclos o ramas de enseñanza, aislados unos de otros. Y no solamente la enseñanza escolarizada, sino también la extraes-

[3] Esta asamblea trató asimismo de la Normal. Véase p. 68.

colar, desde las campañas de difusión cultural, hasta los apoyos a la creación científica y artística. La escuela primaria requería atención, pues le incumben tareas trascendentales en el logro de los objetivos anotados anteriormente. Una escuela primaria defectuosa afectaría nocivamente a los niveles superiores de educación. Por tanto, se imponía practicar una revisión minuciosa de la organización, administración y funcionamiento de las escuelas primarias, tanto de la ciudad como del campo, para mantener altos niveles de rendimiento y de acción social.

Habría además que atender a la enseñanza media en sus dos ciclos, básico y superior, a fin de lograr que los jóvenes llegaran a la universidad con la preparación adecuada para emprender estudios superiores. Tampoco se olvidó la importancia capital de la formación de los maestros, con el objeto de garantizar la eficacia del propio sistema como factor de desarrollo nacional.

La asamblea no permaneció en el nivel etéreo de las recomendaciones abstractas. Descendió a establecer recomendaciones particulares para cada uno de los ramos de la enseñanza. Respecto de la educación preescolar, sugirió dedicar preferentemente los jardines de niños estatales a sectores de población de bajo ingreso, y promover la colaboración de la iniciativa privada para ampliar este servicio; regularizar la estructura del sistema preescolar, creando el número necesario de plazas de directores, de inspectoras y educadoras de jardines de niños.

En la primaria, recomendó intensificar la labor de educación e información al personal docente, para compenetrarlo con el programa especial vigente y facultarlo para el conocimiento y canalización de los problemas del aprendizaje; enriquecer la capacitación magisterial con el uso de métodos pedagógicos modernos, con énfasis en los audiovisuales y en las tecnologías que permiten aplicar el programa de actividades, "Aprender haciendo"; seleccionar y aplicar los procedimientos idóneos de evaluación para reconocer oportunamente los resultados de la actividad docente y hacer otros menos importantes.

En la enseñanza media, deberían nombrarse únicamente a profesores que comprobaran, con el título correspondiente, haberse especializado en las asignaturas del plan de estudios de la enseñanza media; establecer el servicio permanente de mejoramiento profesional para los maestros; disponer de maestros de tiempo completo y de medio tiempo para la enseñanza de las escuelas del sistema; y promover la celebración de una conferencia nacional sobre este nivel.

En relación con la formación de profesores de educación física, recomendó formar especialistas necesarios para las escuelas normales de educación física, por medio de cursos de capacitación y seminarios; además, becar en el

extranjero a personas capaces de aprovechar las enseñanzas de otros países, en tanto fuera posible crear el instituto superior de educación física; y dotar de instalaciones y personal especializado para promover la educación física. La asamblea también sugirió transformar el actual Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en el Instituto de Mejoramiento Profesional y Asistencia Técnica del Magisterio y elaborar los planes y programas que deberían normar sus actividades.

Respecto de la educación superior e investigación científica, se recomendó establecer un sistema de financiamiento al educando, a fin de evitar que la incapacidad económica significara su alejamiento del estudio; estimular el espíritu de iniciativa en todos los niveles de la enseñanza, ligándolo activamente a la vida económica y social del país; vigorizar y reestructurar el Instituto Nacional de la Investigación Científica, estrechando sus lazos con los organismos de investigación y de enseñanza superior del país; impulsar, organizar y coordinar la investigación educativa en sus distintos aspectos; y crear un centro nacional de información y documentación científica y técnica.

La asamblea no omitió la educación extraescolar. Afirmó concederle la importancia que le correspondía, fortaleciendo su acción en los distintos organismos responsables de conducirla, mediante el suministro de recursos humanos y económicos suficientes para aumentar sus actividades. Fue enfática respecto de la planeación educativa; además, recomendó la constitución de un órgano permanente del más alto nivel que tomara a su cargo esta tarea y estuviera en contacto con las entidades responsables de la planificación económica y social, tanto en el plano nacional como en el regional. Finalmente, recomendó la atención a la orientación vocacional y a la colaboración entre el hogar y la escuela.

Al releer las recomendaciones de esta asamblea, el lector no puede menos que admirarse de su atingencia y actualidad (Consejo Nacional Técnico de la Educación. Octava Asamblea. México: Secretaría de Educación Pública, 1969).

2.2 La Segunda Conferencia Nacional de Educación (Oaxtepec, Mor., octubre 3-9 de 1970)

La asamblea, formada por 320 representantes del magisterio, hizo las siguientes declaraciones: 1) la estructura educativa de México está atrasada 50 años al menos; 2) debe suprimirse el llamado texto único gratuito, porque no responde pedagógicamente a las necesidades nacionales y no es gratuito; 3) el texto único llamado gratuito debe sustituirse por una enciclopedia gradualmente

adaptada a las distintas etapas de la educación; 4) el actual sistema educativo forma a las nuevas generaciones para un régimen liberal "decadente y sin perspectivas"; 5) las explosiones de descontento juvenil "no son sino la respuesta al régimen de opresión espiritual, a la injusticia social y a la explotación económica", porque los jóvenes se sienten defraudados en lo moral y en su inquietud política; 6) el "pase automático" no debe imponerse, porque los exámenes sirven precisamente para demostrar el aprovechamiento de los alumnos y la eficacia de los programas y los métodos; 7) no hay conexión alguna entre la enseñanza técnica y la industrial; 8) los maestros desocupados son, al menos, unos 20 mil; 9) las escuelas superiores deben triplicarse por lo menos en número. Se requiere un sistema educativo integral. Por tanto, el sistema actual necesita una reestructuración total, desde la enseñanza preescolar hasta la superior. La reforma educativa debía abarcar no sólo planes y programas, sino la estructura misma y el funcionamiento de la SEP. Se sugirió unificar las vocacionales y las preparatorias.

A pesar de que la asamblea reconoció expresamente la insuficiencia de los recursos del Estado, no mencionó la necesidad de abrir la puerta a la participación libre y responsable de todos los mexicanos en la resolución del problema educativo.

Los asistentes atacaron con tanta vehemencia el «imperialismo yankee» que, a veces, la asamblea parecía una reunión promovida por otro imperialismo, el soviético, sin percatarse de que todo dominio extranjero —de cualquier signo— es inaceptable, si se quiere trabajar en un ambiente plenamente democrático.

Con estas declaraciones, la asamblea expresó cuál era su visión de la educación nacional en esos momentos (*La Nación*, octubre 15 de 1970).

3. EL INSTITUTO NACIONAL DE PEDAGOGÍA

El Instituto Nacional de Pedagogía desarrolló una amplia actividad en la investigación interdisciplinaria sobre los factores pedagógicos, psicológicos, médicos y socioeconómicos que influyen en el rendimiento escolar de las escuelas primarias oficiales en el Distrito Federal. Este estudio estuvo patrocinado por la OEA.

En pedagogía se investigó sobre la alfabetización radiofónica; la enseñanza inicial de la lectoescritura (aplicación del método ecléctico); aplicación de nuevas técnicas y procedimientos para enseñar la lectoescritura a niños con dificultad de aprendizaje; la enseñanza de la lengua nacional en el segundo

año de la escuela primaria; la enseñanza de la aritmética y geometría en la escuela primaria (experimentación de métodos modernos).

En psicología educativa se elaboró una prueba para evaluar la madurez psicológica del niño al ingresar a la escuela primaria y se investigó en psicología escolar con experimentación en la primaria.

Se efectuaron también investigaciones sobre el conocimiento biológico del niño —peso y estatura— de ambos sexos, en alumnos de las escuelas primarias oficiales en el Distrito Federal y en distintas clases socioeconómicas; salud y nutrición de la población de dos internados de enseñanza primaria de la SEP.

En sociopedagogía se estudió el acceso de la mujer a la educación en México, de 1900 a 1968; las colonias de vacaciones; estudios socioeconómicos de las familias de los niños; los maestros de enseñanza media; sus características profesionales y culturales en las escuelas secundarias oficiales del Distrito Federal; las tendencias de estudio y trabajo en los niños egresados de sexto año de primaria de escuelas diurnas oficiales y particulares del Distrito Federal.

En orientación educativa y vocacional, se elaboró una batería de pruebas completa para diagnosticar vocacionalmente a los niños del tercer año del primer ciclo de la enseñanza media. Se consideraron los aspectos de habilidad académica (abstractográfico; actitud técnica; observación y comprensión espacial; imaginación espacial; inteligencia mecánica y comprensión de movimientos; aptitud administrativa; verbal y numérica) y el inventario de interés vocacional de Brainard. Se elaboró también una batería para seleccionar a alumnos de instituciones técnicas de nivel superior, en los niveles profesional, de preparatoria y auxiliar técnico. Se realizó asimismo una amplia investigación bibliográfica sobre pedagogía en el país (*La Educación Pública en México*, 1964-1970, 2, pp. 193-194).

4. La clínica de la conducta

La Clínica de la Conducta fue creada en 1938 como anexo del Instituto Mexicano de Pedagogía; ya que aquélla y la de Ortolalia usaban criterios médicos y no puramente pedagógicos, el secretario de Educación dispuso (febrero 12 de 1968) que ambas dependieran directamente de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica.

El objetivo de la Clínica de la Conducta fue estudiar, diagnosticar y tratar a los niños que mostraban alguna anormalidad en su conducta escolar. Comprendía servicios psiquiátricos, psicológicos, psicopedagógicos, neurológicos, electroencefalográficos, pediátricos, de trabajo social y administrativo.

Los expedientes individuales constaban de historias clínicas, paidopsiquiátricas y pediátricas, de pruebas psicológicas —psicométricas y proyectivas— y estudios neurológicos, electroencefalográficos y socioeconómicos. El diagnóstico se comunicaba al profesor del niño mediante un informe que respetaba las normas del secreto profesional, e incluía recomendaciones para el mejor manejo del caso.

Los médicos de la clínica, a partir de 1967, destinaban sus honorarios, por concepto de investigaciones, a publicar una revista semestral para difundir temas de psicopatología infantil. Durante el sexenio de Díaz Ordaz se creó también el Centro de Orientación para Padres de Familia y Educadores (COPFE), el cual organizó cuatro ciclos de conferencias con participación de especialistas mexicanos sobresalientes. Aprovechando la información de los 28 mil expedientes de su archivo, la clínica inició algunas investigaciones, entre las cuales sobresale una evaluación de las técnicas de enseñanza en los niños con lesiones cerebrales. Por ser la única institución de este tipo en el país, atendía un creciente número de casos a la vez, lo cual obligó al personal a revisar los métodos de trabajo; adoptar exámenes psicométricos colectivos; modificar los sistemas de recolección de datos; y establecer nuevos criterios para el manejo terapéutico.

5. La clínica de ortolalia

El objetivo de ayudar a los niños y jóvenes escolares con trastornos del habla quedó confiado a un equipo multidisciplinario de médicos, psiquiatras, psicólogos, trabajadoras sociales y maestros terapeutas del lenguaje. La atención a estos pacientes incluía una intensa terapia musical que contribuía al adiestramiento auditivo, al sentido del ritmo, a la coordinación motriz y a los ejercicios respiratorios. Los maestros de la clínica asistieron a cursos de mejoramiento profesional impartidos por especialistas, y estaban suficientemente preparados para atender los problemas de la clínica.

La Clínica de Ortolalia, a semejanza de la Clínica de la Conducta, añadió a sus actividades de mejoramiento y actualización profesional las de divulgación; filmó en 1965 la película *El Don de la Palabra*, que se exhibió en el interior del país y en el extranjero. Fundó el Club Familiar que sesionaba una vez al mes con la finalidad de ayuda mutua de orientación y recreación. En 1968 se llevó a cabo el muestreo de jardines de niños oficiales para determinar el número de alumnos con problemas de lenguaje. Se comprobó entonces que, con algunas orientaciones a las educadoras, los niños con tales deficien-

cias podrían eventualmente superarlas. Actividades semejantes se realizaron con profesores que atendían el primer grado de las escuelas primarias.[4]

6. EL MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL

El Museo Pedagógico Nacional continuó durante el sexenio su tarea de catalogar, elaborar y exhibir materiales didácticos; el servicio de charlas de orientación a visitantes; conferencias y mesas redondas; traducción de textos pedagógicos; montaje de exposiciones —20 en seis años— y la impartición de cursos.

En 1966, en colaboración con el Instituto Nacional de Pedagogía, el Museo instaló el Centro de Documentación y, en 1968, creó el de Información, bajo cuyo control se hallaban la biblioteca y el archivo técnico del Museo. En el orden de difusión cultural, el Museo realizó 75 representaciones de teatro —13 obras con 9 500 espectadores—, 235 exhibiciones cinematográficas, 5 conciertos y 23 festivales escolares.

7. LA COMISIÓN ADMINISTRADORA DEL PROGRAMA FEDERAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS (CAPFCE)

Durante el sexenio 1964-1970, el CAPFCE siguió directamente a cargo —por

[4] Las investigaciones realizadas por la SEP fueron las siguientes: Investigación interdisciplinaria: Factores pedagógicos, psicológicos, médicos y socioeconómicos que influyen en el rendimiento escolar de escuelas primarias oficiales del Distrito Federal (Patrocinada por la OEA). Pedagogía. Alfabetización radiofónica (experimentación de la Cartilla elaborada por el Instituto). Enseñanza inicial de la lectura-escritura a niños con dificultades de aprendizaje. Enseñanza de la lengua nacional en el segundo año de la escuela primaria. Enseñanza de la aritmética y geometría en la escuela primaria (experimentación de métodos modernos). Psicología educativa. Prueba para evaluar la madurez psicológica del niño al ingresar a la escuela primaria (elaboración y estandarización). Psicología escolar (experimentación en el nivel de primaria). Conocimiento biológico del niño (peso y estatura en escolares de 7 a 12 años (niños y niñas) que asisten a escuelas primarias oficiales en el Distrito Federal, en relación con tres niveles económicos). Salud y nutrición de la población de dos internados de enseñanza primaria de la SEP en el Distrito Federal. Sociopedagogía. El acceso de la mujer a la educación en México, de 1900 a 1968. Colonias de vacaciones (estudio socioeconómico de las familias de los niños que asistieron a la cuarta, quinta y sexta colonias. En colaboración con los Clubes de Leones). Maestros de enseñanza media (características profesionales y culturales de los maestros de escuelas secundarias oficiales en el Distrito Federal. Tendencias de estudio y trabajo en los niños que egresan del sexto año de primaria de escuelas diurnas oficiales y particulares del Distrito Federal). Orientación educativa y vocacional. Elaboración de una batería completa para el diagnóstico vocacional de estudiantes del tercer año de enseñanza media. Los aspectos estudiados son: habilidad académica (abstracto-gráfica); aptitud técnica (observación y comprensión espacial, imaginación espacial, inteligencia mecánica y comprensión de movimientos); aptitud administrativa (verbal y numérica); y el inventario de intereses vocacionales de Brainard (en colaboración con la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas). Elaboración de una batería para selección de alumnos de instituciones técnicas de nivel superior, en los niveles profesional, de preparatoria y auxiliar técnico (en colaboración con la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas) (*La Educación Pública en México*, 1970, 2, pp. 193-194).

convenio de los gobiernos de los estados— de la construcción de edificios escolares de todos los niveles y entidades federativas, con excepción de la ciudad de México, atendida en este aspecto por el Departamento del Distrito Federal.

Como política de carácter general, se procuró que el incremento en las construcciones escolares respondiera al ritmo creciente de las necesidades de la población de las distintas clases. El excedente logrado se aprovechó para reponer locales alquilados a particulares, o de propiedad federal en mal estado de conservación. La Secretaría construyó en este sexenio 1 305 aulas, con 628 anexos para el nivel preescolar, con una erogación de $108 662 890; en la primaria, 34 030 aulas y 4 897 anexos, con un costo de $269 522 437.63 y, en el medio, 5 000 aulas, 347 laboratorios, 1 629 talleres y 1 158 anexos, por valor de $1 948 001 509.18. El término "anexos" incluye direcciones, oficinas, salas de reunión, instalaciones y campos deportivos, servicios sanitarios, casas para conserjes, bodegas y otros. Las cifras anteriores incluían los equipos, pues resultaría difícil y confuso distinguirlos de la construcción propiamente tal, que sin ellos no podría funcionar como una unidad educativa.

Por su parte, el gobierno del Distrito Federal empleó $51 137 856.16 en la construcción de 493 aulas y 186 anexos para enseñanza preescolar; $185 453 702.09 en 2 942 aulas y 414 anexos para primaria; $327 366 866.93 en 1 273 aulas, 308 talleres, 78 laboratorios y 381 anexos en establecimientos del nivel medio superior.

Además de la labor propiamente de construcción, se tuvo especial interés en mantener y reparar tanto las construcciones realizadas en el sexenio como las ya existentes, con el fin de conservarlas en estado óptimo de operación. Por este concepto, se gastaron $15 556 209.60 en el nivel preescolar; $270 920 677.13 en el primario; y $69 268 629.41 en el medio. Se ejecutaron además reparaciones, adaptaciones y ampliaciones en oficinas, talleres, almacenes, museos, teatros, pinacotecas, bibliotecas, etcétera, por la cantidad de $81 602 068.59.

Digna de mención fue la aportación de los campesinos para la construcción de edificios escolares. A pesar de sus carencias, proporcionaron la mano de obra, el acarreo y la adquisición de materiales para 7 941 aulas, con un costo de $159 628 000.

La SEP, en vista de las fuertes inversiones necesarias para la conservación de los edificios escolares, año con año crecientes, estableció la política de pedir la colaboración de las comunidades (autoridades municipales, sociedades de padres de familia y del público en general). El Plan California, puesto

en operación en el territorio, fue una excelente aplicación de este proyecto (*La Educación Pública en México*, 1964-1970, 1, pp. 205-208).

8. LAS SOCIEDADES DE PADRES DE FAMILIA

En los jardines de niños, las sociedades de padres de familia funcionaban por decreto presidencial inspirado en la conveniencia de hacer participar a los padres en la enseñanza de sus hijos. Las aportaciones económicas voluntarias se destinaban a adquirir material didáctico y a compensar a los maestros de música y a los trabajadores manuales que carecían de plazas. Los fondos se manejaban mancomunadamente en instituciones bancarias y los libros de caja de cada plantel eran vigilados por la autoridad y las sociedades. En 1964, tuvieron ingresos por $7 123 387.53 y en 1970 por $10 350 000, o sea, un incremento de $3 226 612.47; es decir, el 45.29%.

En los jardines de niños se establecieron escuelas nocturnas para padres con participación de educadoras, médicos, psiquiatras infantiles y otros especialistas. Además, durante dos horas cada semana, fuera del horario lectivo, se reunían grupos de madres a quienes las profesoras impartían lecciones de pequeñas industrias, cocina, corte y otras materias semejantes, con el fin de ayudarlas a distribuir mejor el presupuesto familiar.

9. LA EDUCACIÓN FÍSICA

El número de planteles para profesores de educación física no aumentó durante el sexenio. Sí, en cambio, la planta de profesores y la población escolar. La Escuela Nacional de Educación Física tenía, en 1964, 53 maestros y 922 alumnos. En 1970, se elevó a 73 y 1 108 respectivamente. Las tres escuelas dependientes de los gobiernos de los estados, que en conjunto disponían de 63 maestros para atender a 398 alumnos, formaban en 1970 a 715 estudiantes con sólo 82 profesores. Durante el sexenio egresaron 2 391 profesores de educación física: 1 569 concluyeron sus estudios en la Escuela Nacional y 602 en las estatales.

9.1 Los deportes

La Dirección General de Educación Física modificó, al iniciarse 1965, las normas hasta entonces vigentes para subrayar la importancia de la educación deportiva desde el quinto grado de la enseñanza primaria. Señaló como deportes básicos el atletismo, el básquetbol, el fútbol, la natación, el voleibol y la gimnasia, y dispuso que se practicaran durante todo el año y no sólo en

temporadas. Además, distinguió entre las clases regulares, sujetas a horario y con participación de todos los alumnos, y las de extensión extraclases destinadas a prepararse para la celebración de los Juegos de la XIX Olimpiada. El secretario de Educación Pública reglamentó este servicio el 23 de agosto de 1965. La Dirección estableció que las competencias debían celebrarse, para estar equilibradas, entre niños y jóvenes de igual edad y del mismo grado. Los nuevos programas aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, completaron estas providencias.

En 1967 se autorizaron las bases de los juegos deportivos escolares. Las competencias para escolares de primera y segunda enseñanza se inscribieron en una organización deportiva formal; se marginó a los retrasados e irregulares; y se estableció el principio de que para ser buen deportista antes se debía ser un buen estudiante. Además, se fomentaron los juegos deportivos escolares en los deportes básicos, excepto la gimnasia. El 23 de febrero de 1967 se inauguraron los juegos con 4 000 competidores. En ocasión de celebrarse en México la XIX Olimpiada, la SEP prestó al Comité Organizador toda la colaboración necesaria. Los 178 676 maestros de enseñanza del sistema federal desarrollaron unidades de trabajo escolar con el tema de los Juegos Olímpicos: la fraternidad y la paz internacionales, impulsando el sentido de los ideales del olimpismo en una población de 8 millones de niños. Otro tanto realizaron los planteles de nivel medio.

La Dirección de Educación Física, a su vez, brindó al Comité Organizador una inestimable asistencia, al haber comisionado en tareas de orden olímpico a 1 031 profesores y a 411 alumnos avanzados de la especialidad, quienes quedaron adscritos a la Dirección Técnica Deportiva, por secciones, según se anota a continuación:

CUADRO 17

Deportes	*Alumnos de la Escuela Nacionalde Educación Física*	*Profesores*	*Total*
Atletismo	521	225	746
Básquetbol	63	30	93
Boxeo	19	6	25
Ciclismo	21		21
Esgrima	117		117
Gimnasia	111	60	171
Natación y clavados	68	20	88

Vóleibol	30		30
Waterpolo	23	70	93
Apoyo a Omega	25		25
Comisiones ejecutivas	33		33
Total	1 031	411	1 442

Adicionalmente, la SEP aportó 2 720 estudiantes y 70 profesores a la recepción que dio la juventud de México a la juventud del mundo. El Instituto Nacional de la Juventud Mexicana, dependiente también de la SEP, comisionó, a su vez, a siete profesores que prestaron sus servicios en las secciones de atletismo, ciclismo, gimnasia y boxeo de la Dirección Técnica Deportiva del Comité (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, pp 198-202).

10. LAS BIBLIOTECAS

Se fundaron 12 nuevas bibliotecas, siete en el Distrito Federal —la más reciente fue la Francisco Javier Clavijero (1731-1787)— y cinco en provincia; otras 21 se reinstalaron en locales debidamente acondicionados. El total de establecimientos de este tipo, que sostuvo y atendió la SEP, fue de 132, número exiguo, incluidos dos en Norteamérica: San Antonio, Texas y Los Ángeles, California. Las 73 bibliotecas del Distrito Federal contaban con 375 929 volúmenes, de los cuales 47 852 se adquirieron durante el sexenio; las 56 del interior de la República, con 179 155 títulos. A las primeras concurrieron en los seis años más de 11 millones de lectores, a las segundas casi 3 millones.

La SEP advirtió desde el primer momento la insuficiencia e ineficacia del servicio bibliotecario federal. Un pormenorizado estudio reveló la pobreza del acervo, su atraso respecto de las novedades —en especial en ciencia y tecnología— y los menguados estímulos que ofrecía a los estudiantes y al público; se comprobó que las salas de lectura se utilizaban en un alto porcentaje para cumplir con tareas escolares, a falta de espacio adecuado en el hogar y, sobre todo, de libros en las escuelas públicas; y que la variedad de las obras consultadas era mínima. Ante estos datos, se aplicó un mayor esfuerzo para diseñar un nuevo sistema, cuyo centro principal sería la Biblioteca de la República, cuyo proyecto tomó en cuenta las experiencias de las principales bibliotecas y servicios del mundo. Quedó terminado, pero no fue posible realizarlo (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, pp. 242-243).

11. LAS PUBLICACIONES

La administración del presidente Díaz Ordaz realizó una fecunda labor de publicaciones. Si se suman los libros, folletos y documentos publicados durante el sexenio, llegan a 1 219. En este acervo predominan las obras de tipo histórico, biografías de personajes de la historia de México, guías para visitar los monumentos arqueológicos, cuentos para niños, y, en general, obras de índole popular.

La colección fue de valor desigual. Junto a obras como la de Jorge Fernando Iturribarría, *Historia del Arte*, 1965, 4 vols., y otras por el estilo, había folletos, instructivos, catálogos del IPN, libros de texto, etcétera. La labor editorial sobrepasó las cifras acumuladas en el curso del medio siglo. La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, con el objeto de completar la serie correspondiente a las asignaturas del sexto año, convocó a los autores de obras pedagógicas a tres certámenes: octubre de 1964 a marzo de 1965; agosto de 1965 a enero de 1966; agosto de 1966 a marzo de 1967, a cuyo término los jurados aceptaron y premiaron con $75 000 cada una de las obras de Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique sobre historia y civismo, de Carmen Norma sobre lengua nacional y de María Elodia Terrés, Herlinda García y Victoria Andrade de Herrera sobre geografía. Los 291 103 230 libros y cuadernos distribuidos significaron una erogación de $523 890 526, y para los padres de familia representaron una economía estimada de $1 764 619 380. Se imprimieron libros de texto gratuitos en el sistema Louis Braille[5] y se hicieron llegar a todos los planteles oficiales y privados del país donde se impartía enseñanza primaria a niños y adultos ciegos.

Para intensificar la campaña contra el analfabetismo, se imprimieron en los talleres de la Comisión un millón de cartillas alfabetizadoras y 50 001 de cada una de las 61 cartillas morales (1965); 3 014 400 cartillas "Yo puedo hacerlo" (1966, 1969 y 1970); y la primera y segunda ediciones de los manuales para el maestro *Aprender haciendo*. Se publicaron asimismo dos grandes colecciones de obras: los *Cuadernos de lectura popular*, continuación de la *Biblioteca Enciclopédica Popular* y la segunda serie del *Pensamiento de América*, ambas continuación de empresas editoriales emprendidas por la SEP en periodos anteriores (*La Educación Pública en México*, 1970, 2, pp. 83-132).

[5] Louis Braille (1809-1952), profesor francés que inventó la escritura en relieve para ciegos.

12. LOS ORGANISMOS DE ALTA CULTURA

El Colegio Nacional, vinculado con la SEP en actividades de alta cultura, ofreció, a través de sus 20 miembros, unas 519 conferencias a las que asistieron 45 134 personas.

El Seminario de Cultura Mexicana, creado por Ley de diciembre 30 de 1949, cuyas finalidades consistían en estimular la producción científica y artística; difundir la cultura en todas sus manifestaciones; mantener activo intercambio con los estados y territorios; y otras actividades semejantes, desarrolló sus actividades ordinarias a cargo de los 25 miembros titulares.

Novedad del sexenio fue la creación de la Academia de Artes (diciembre 12 de 1966), consistente en un cuerpo colegiado de las personalidades más distinguidas en ese campo, con el doble propósito de honrar sus méritos, promover su labor conjunta al "servicio del arte y para el lustre y provecho de la Nación". Sus funciones consistían en asesorar a los organismos gubernamentales y privados; promover el estudio y las investigaciones mediante sesiones privadas y públicas, concursos, congresos y conferencias y otros semejantes.

13. LA ACADEMIA DE ARTES

Un decreto presidencial (diciembre 12 de 1966) creó la Academia de Artes, cuyas funciones eran: asesorar a los organismos gubernamentales y privados, promover el estudio y la investigación mediante sesiones privadas y públicas; concursos y actividades semejantes; formar y enriquecer una biblioteca; y organizar conciertos y exposiciones con el fin de divulgar las obras de sus miembros. Se dividió en seis secciones: arquitectura, escultura, grabado, historia y crítica del arte, música y pintura. Eligió a los primeros 18 académicos de número, tres por cada sección y celebró diversos actos públicos en honor de artistas mexicanos (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, pp. 314-316).

14. LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA. LOS PREMIOS NACIONALES

Las personas premiadas durante el sexenio fueron las siguientes. En 1964, en Ciencias, Ignacio González Guzmán; en Letras, Carlos Pellicer; en Artes, Rufino Tamayo y Blas Galindo. En 1965, en Letras, Angel María Garibay. En 1966, en Letras, Jaime Torres Bodet; en Artes, David Alfaro Siqueiros; en Ciencias, Emilio Rosenblueth. En 1967, en Letras, Salvador Novo; en Ciencias, José Adem; en Artes, Roberto Montenegro y Luis Ortiz Monasterio. En

1968, en Ciencias, Marcos Moshinsky y Salvador Zubirán; en Letras, José Gorostiza; en Artes, José Villagrán García. En 1969, en Ciencias, Ignacio Bernal y Fernando de Alba; en Letras, Silvio Zavala y Justino Fernández; en Artes, Francisco Díaz de León (La Educación Pública en México, 1970, 1, p. 240).

15. LAS BELLAS ARTES

15.1 El Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)

Paralelamente a sus múltiples tareas de índole educativa, la SEP desarrolló durante el sexenio un amplio programa cultural en arquitectura, artes plásticas, danza, literatura, música y teatro, en coordinación con los centros de la provincia.

En arquitectura, se organizaron ocho ciclos de conferencias entre las cuales sobresalió el Homenaje a C.E. Jeanneret-Gris (Le Corbusier) (1887-1965), con ocasión de su muerte. Se celebró el VII Centenario del Natalicio de Giotto di Bondone (1226-1337) y también se conmemoró el V Centenario del fallecimiento de Donatello (Donato di Niccolo di Betto Bardi, 1386?-1466).

Además de las actividades de difusión, el INBA se ocupó de restaurar importantes obras de arquitectura: el Palacio de Buenavista, obra de Manuel Tolsá (1757-1816), destinado al Museo de San Carlos y a la Academia de Artes, en la ciudad de México; y los edificios —uno del siglo XVIII y otro del XIX— que albergan el Instituto de Bellas Artes, de Aguascalientes, la Biblioteca Pública, las Galerías, el Teatro, el Cine Club y la Pinacoteca Virreinal del estado (*Memoria*, 1970, pp. 42-48).

En el ámbito de las artes plásticas, se organizaron exposiciones internacionales y nacionales; críticos y artistas realizaron exhibiciones proyectadas por ellos mismos y se exhibieron colecciones de particulares. En las muestras enviadas al extranjero, se contó con la asesoría de la Academia de Artes, el Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM y la Asociación de Críticos. Se mantuvieron en servicio las Galerías Chapultepec "José Ma. Velasco" (1840-1912) y de la Plástica Mexicana; y los Museos del Palacio de Bellas Artes, de Arte Moderno, de San Carlos, de la Pinacoteca Virreinal y "José Clemente Orozco" (1883-1949). El total de exposiciones en el sexenio fue de 526, de las cuales 82 se efectuaron en el programa cultural de la XIX Olimpiada (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, pp. 226-227 y 2, pp. 318-320).

15.2 La danza

Se celebraron sin interrupción festivales de danza clásica y contemporánea, con participación de los Ballets Clásico de México —compañía oficial del INBA a partir de 1968—, Nacional, auspiciado por el Instituto Independiente, y México Contemporáneo, además de grupos extranjeros de danzas tradicionales del Japón y Ballet Orchisis, de Grecia. En 1966 se crearon los concursos regionales y nacional de danza. Varios conjuntos extranjeros visitaron el país durante el sexenio: en 1969 el Ballet Clásico actuó asociado con las Percusiones de Estrasburgo. El Ballet Folklórico de México, creado en 1952 con sólo ocho artistas, tenía en 1970 dos compañías integradas por 300 personas. Todos los conjuntos mexicanos realizaron giras por el exterior: el Ballet Folklórico, el más popular de todos, dio varias veces la vuelta al mundo y recibió 48 preseas, premios y medallas. En 1969 se inauguró el Teatro de la Danza (en el Bosque de Chapultepec) especialmente dedicado a esa actividad (*Memoria*, 1970, pp. 51-72).

15.3 La literatura

El Departamento de Literatura organizó en 1965, 1966 y 1968 tres ciclos de conferencias bajo el rubro común de *Los narradores ante el público*, con la participación de 46 novelistas y cuentistas, quienes hablaron de su vida y de su obra. En 1967 se conmemoró *La vida y la cultura en México al triunfo de la República*, con disertaciones de distinguidos especialistas y, en 1969, se presentó la serie *Introducción a la teoría e historia de las artes*. La SEP invitó a escritores extranjeros para dictar conferencias o presidir mesas redondas, entre los cuales destacaron Evgene Evtushenko, Nathalie Sarraute, Alberto Moravia (1907-) Arthur Miller (1915-), Eugene Ionesco (1912-), Robert Graves y Libero Bigiaretti (*La Educación Pública en México*, 1964-1970, 1, p. 227).

15.4 La música

El Departamento de Música organizó cada año dos temporadas regulares de la Orquesta Sinfónica Nacional con 36 conciertos; y además de seis a diez audiciones populares —novedad del sexenio—, de tres a seis en el Festival de Música Contemporánea, de 15 a 20 en las funciones de ópera y un número adicional variable.Tanto la compañía de Opera Nacional, como la Orquesta Sinfónica, mejoraron su calidad. Se promovieron actuaciones de grupos musicales estudiantiles en lugares públicos y, por vez primera, se organizó un

coro de 20 mil voces. En 1969 se iniciaron las lecciones de música por radio. Se prosiguieron las tareas de investigación y se adquirieron 979 documentos de música mexicana: se enriqueció la colección de instrumentos y se celebró el Bicentenario de Ludwig van Beethoven (1770-1827) que tuvo un alcance nacional (*Memoria*, 1970, pp. 90-104). Visitaron México los pianistas Badura-Skoda, Georg Demus, Hans Richter Haaser, Claudio Arrau, Harvey Lavan Cliburn y Charles Reiner; y el violinista Henryk Szerying (1906-1988). Asimismo, la Filarmónica de Moscú, la Orquesta de Cámara de Munich y otras (*La Educación Pública en México*, 1970, 2, pp. 322-324).

15.5 El teatro

Esta actividad con fines educativos desarrolló funciones de guiñol de lunes a viernes, para escuelas, y los domingos para el público en plazas y parques; las temporadas para jardines de niños, primarias y secundarias, con un incremento de asistencias del 600%; se creó el Centro de Teatro Infantil, en donde se impartían cursos. Las tareas de extensión se realizaron por el Teatro Trashumante, formado por estudiantes de Arte Dramático que actuaban en lugares públicos; y por medio de los festivales de primavera, verano y otoño, que daban a conocer, por su orden, a los autores inéditos y a los grupos experimentales de la capital y la provincia. Durante el sexenio, se añadieron a la Sala "Villaurrutia", reservada para prácticas estudiantiles, los teatros "Comonfort" y "Jiménez Rueda" (*Memoria*, 1970, pp. 106-130).

La actividad más importante del INBA durante el sexenio fue el Festival Internacional de las Artes, uno de los 20 eventos del programa artístico y cultural de los juegos de la XIX Olimpiada. En coordinación con el Comité Organizador de la Fiesta Mundial de la Juventud, se logró hacer participar a 38 países, representados por cinco conjuntos de ópera; siete orquestas sinfónicas, 12 de Cámara, 10 solistas y dúos; nueve ballets clásicos, ocho modernos y 11 folklóricos; seis grupos musicales diversos; tres de jazz; 13 de teatro y 26 exposiciones internacionales y 43 nacionales. Se celebró un total de 153 eventos con 1 821 funciones, de enero a octubre de 1968. El presidente del Comité Olímpico Internacional, Avery Brundage, dijo: "En la historia de los Juegos Olímpicos se recordará que fue México, un país relativamente joven, el que abrió el camino del regreso a la pureza, belleza y sencillez de los antiguos juegos" (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, pp. 230-231; *Memoria*, 1970, pp. 169-185).

La SEP, por conducto del INBA, ayudó económica y docentemente a los Institutos de Bellas Artes de Aguascalientes, San Luis Potosí y Cuernavaca; a

los Centros "Ángela Peralta" de Mazatlán, "Ignacio Ramírez" de San Miguel de Allende y a los Regionales de Chiapas, Guadalajara, Hidalgo, Monterrey, Orizaba, Saltillo, Tampico y Zacatecas; a las Escuelas de Música de La Paz y Veracruz, a la de Arte Teatral de Puebla, y a la Popular de Bellas Artes de Tula (*La Educación Pública en México*, 1964-1970, 1, pp. 229-230).

16. EL INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA (INAH)

El Instituto Nacional de Antropología e Historia, además de sus actividades de investigación y difusión, emprendió importantes tareas en el orden cultural. Se preparó la redacción de la Ley Federal del Patrimonio Cultural, que actualizaba y ampliaba la de Protección y Conservación de Monumentos Arqueológicos e Históricos, Poblaciones Típicas y Lugares de Belleza Natural. El nuevo ordenamiento fue aprobado por el Congreso de la Unión en diciembre de 1968.

La Secretaría de Relaciones Exteriores, ayudada por el INAH y el gobierno de Norteamérica, suscribió un acuerdo bilateral que permitía reintegrar a cada país los bienes culturales sustraídos en el pasado. A este efecto, se firmó el tratado del 17 de julio de 1970. En abril de ese mismo año la SEP concurrió a la reunión de la UNESCO en París, convocada para realizar un proyecto de convenios multinacionales encaminados a prevenir y remediar las exportaciones ilícitas de bienes culturales (*La Educación Pública en México*, 1970, 1, pp. 231-232).

El Departamento de Monumentos Coloniales atendió durante el sexenio a la consolidación, restauración y mantenimiento de inmuebles de propiedad federal y aun de particulares. Así, se restauraron los Conventos de la Merced, donde quedó instalada la Hemeroteca del siglo XIX; de Acolman; de Epazoyucan, notable por las pinturas murales de su claustro; de Culhuacán, hoy destinado al Departamento de Publicaciones; de Huejotzingo y de Actopan y otros semejantes. Seis millones de personas visitaron el Museo de Antropología (1965-1970), entre ellas 603 310 estudiantes. Las editoriales más importantes del mundo le dedicaron ocho libros: tres de carácter conmemorativo y cinco de difusión cultural.

En el Museo Nacional de Historia (Castillo de Chapultepec) David Alfaro Siqueiros (1896-1974) pintó en la Sala del Porfirismo los murales dedicados a la Revolución; Ángel Boliver, *La Batalla de Zacatecas*; Juan O'Gorman (1905-1982), *Carranza y la Constitución de 1917* y *Retablo de la Revolución*; Gabriel Flores, una alegoría del sacrificio de los Niños Héroes.

Se reinstalaron las salas de México Independiente, de Banderas, de Carruajes Históricos, de la Conquista, de la Conquista Evangélica; y se crearon

la de Música, donde se alojaron 16 pianos transformados por el maestro Julián Carrillo (1875-1965), y la de Joyas. En las salas de los siglos XVIII y XIX se formó la sección de pinturas de John Moritz Rugendas; en la Galería Virreinal se colocó la pintura *Torres y Cúpulas de Puebla*, del Doctor Atl,[6] y en las de Damas de la Colonia se hicieron nuevos montajes. El salón de conferencias se adaptó y se continuaron los trabajos del Alcázar. Unos seis millones de personas visitaron la institución, cuya entrada era gratuita, y un número semejante de estudiantes. Se creó también el Museo de las Culturas (1965), en el Palacio de Moneda 13. El Museo Nacional de Antropología, al desocupar el inmueble el año anterior, dejó libre aquel local. La finalidad de esa institución consiste en dar a conocer al público de México las características culturales de otros países, mediante la exhibición de objetos arqueológicos, etnográficos y artísticos y la constante promoción de conferencias y publicaciones. Se añadieron a las 12 salas iniciales —Presentación, África, Centroamérica, Japón, Los Aínus, Los Lapones, Mesoamérica, Norteamérica, Oceanía, Sudamérica y Sureste de Asia, e Indigenismo Americano— las de Rumanía, Prehistoria, Israel, Yugoslavia, China, Checoslovaquia, Polonia, Indonesia, Artesanías de la URSS y Resumen del Arte Clásico. Antes de finalizar 1970, se habían montado otras dos salas y el Museo Imaginario, un resumen del arte de todas las culturas en todos los tiempos, con base en copias de las obras maestras. Durante el sexenio, se presentaron 28 exposiciones temporales y se obtuvo un número de valiosos donativos y canjes con el Museo Metropolitano de Nueva York. Se consolidó la biblioteca, cuyo acervo llegaba en 1970 a 5 mil volúmenes.

Se impartieron cuatro ciclos de conferencias bajo el título común del Museo Vivo y otros tantos cursos de conocimientos y aplicación de artesanías, esmalte, cerámica, cestería, platería, textiles, plásticos y cocina internacional. Desde su inauguración, 360 mil personas visitaron el Museo.

En el Museo Nacional del Virreinato (Tepozotlán) se continuó la formación del archivo de colecciones de arte; las 29 salas originales llegaron a ser 53, a fines de 1970. Más de un millón de personas visitaron la institución en el curso de los seis años.

17. LA TELEVISIÓN EDUCATIVA

Una de las innovaciones educativas más trascendentales del régimen de Díaz Ordaz fue introducir la televisión en los programas de alfabetización y en la discusión de la enseñanza secundaria. La opinión pública estuvo a la expecta-

[6] Gerardo Murillo (1875-1964).

tiva de esta innovación, máxime al surgir adversarios del experimento, quienes lo atacaron, pronosticándole un fracaso. Para contrarrestar la incertidumbre surgida, las autoridades de la SEP calificaron de experimental y progresivo el proyecto y anunciaron una rigurosa evaluación que se daría a conocer al término de las distintas etapas del experimento. Desafortunadamente, los resultados de dichas evaluaciones nunca se publicaron y la opinión pública careció de información sobre los efectos de la televisión en el campo educativo, sustituto de la secundaria tradicional en muchos lugares; auxiliar del maestro, con carácter de enseñanza complementaria; y oportunidad a quienes deseaban seguir los cursos en sus hogares y acreditarlos después por medio de los exámenes correspondientes.

18. EVALUACIÓN DEL SEXENIO 1964-1970[7]

Se considerarán tres aspectos: el estadístico; el cualitativo (los contenidos); y el de las políticas.

18.1 El aspecto estadístico[8]

El presidente Díaz Ordaz manifestó en su último informe que la capacidad total del sistema educativo nacional —11 millones y medio de plazas escolares distribuidas en los distintos niveles— había crecido 50% en el sexenio. En efecto, la demanda potencial —individuos de 6 a 24 años— fue en 1964 de 17 600 000, de los cuales se atendió a 7 744 000, o sea, un 44%. En 1970, pudo atenderse a 11 084 000, de una demanda potencial de 22 millones, o sea, un 50%. Hubo por tanto un aumento innegable del 6% en la satisfacción de la demanda educativa en dicho sexenio, comparado con el de 1958-1964. Con todo, aquélla fue inferior al 64.4% de crecimiento en el sexenio de López Mateos. Este superó en 21 puntos al logrado en 1970, como puede advertirse en el siguiente cuadro:

---

[7] Jorge Muñoz Batista. "Juicio crítico sobre la labor educativa durante la administración del licenciado Gustavo Díaz Ordaz, 1965-1970". *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1971, 1 (No. 1), pp. 121-126; *La reforma educativa y los maestros* [Cuatro glosas del secretario de Educación Pública]. México: Secretaría de Educación Pública, 1969.

[8] Véase la excelente reseña de Carlos Muñoz Izquierdo (1971, pp. 117-121) sobre *La educación pública en México*, 1964-1970. México: Secretaría de Educación Pública, 1970. Completa el juicio citado.

CUADRO 18

Incremento absoluto y porcentual de los diferentes niveles del sistema educativo durante los periodos 1958-1964 y 1965-1970

Niveles educativos	*Matrículas totales (miles de alumnos)*			*Incremento porcentual*	
	1958	*1964*	*1970*	*1958-1964*	*1965-1970*
Enseñanza preescolar	193	3 14	440	62.7	40.1
Enseñanza primaria	4 105	6 530	8 948	59.1	37.0
Enseñanza media					
ciclo básico	253	608	1 192	140.3	96.0
ciclo superior	95	175	310	84.2	77.1
Enseñanza superior	64	117	194 8	2.8	65.8
Totales	4 710	7 744	11 084	64.4	43.1

Desde antes de la gestión del licenciado Yáñez, se había estimado que la inscripción de las escuelas primarias llegaría en 1970 a 8 847 000 niños, para poder satisfacer la demanda escolar, según la proporción determinada por el Plan de Once Años. Se logró, en efecto, una matrícula de 8 947 555 estudiantes en 1970, un 1% superior a la prevista por las proyecciones corregidas de dicho Plan —obviamente las únicas que proporcionaban una base aceptable para evaluar los esfuerzos realizados durante el sexenio 1964-1970. Por tanto, la SEP debió haber notado simplemente que el incremento de la enseñanza primaria era semejante al previsto por la administración anterior, en lugar de evaluar los esfuerzos del sexenio 1964-1970 con instrumentos tan inadecuados como las proyecciones originales del Plan de Once Años.

En relación con la primaria, *La Educación Pública en México*, 1970 (1, p. 46), tampoco notó la mejoría obtenida durante el sexenio en el coeficiente de eficiencia terminal, considerada longitudinalmente, es decir, a lo largo de un periodo de seis años. Este coeficiente pasó del 21.93% (1964) al 30.57% (1970). Tampoco reconoció la SEP —explícita o implícitamente— que dicha mejoría era insuficiente para alcanzar las metas que el Plan de Once Años propuso para 1970. Sólo se logró matricular en el sexto grado a un 33.5% de los niños que iniciaron la primaria en 1965, en lugar del 38%, calculado conforme a las metas del Plan.

La primaria fue el objeto principal de esta *Memoria*, que comparaba el

conjunto del Sistema Escolar y cada uno de sus niveles —alumnado, magisterio y escuelas— en 1970, con los correspondientes de 1964. La misma comparación se efectuó con los recursos que aportaron los distintos sectores para financiar la educación nacional. Con todo, la *Memoria* no reconoció, en ninguna parte, que los aumentos porcentuales obtenidos durante el sexenio 1964-1970 eran inferiores a los de la administración anterior, ni tampoco se detuvo a analizar las causas de este fenómeno. De hecho, el ritmo de crecimiento relativo de la capacidad del sistema perdió una tercera parte de la velocidad adquirida anteriormente.

Respecto de la misma educación primaria, la *Memoria* advirtió que la inscripción de 1970 rebasaba con creces la cifra de 7 195 461 estudiantes, previstos por el Plan de Once Años (1959). Resultaba extraño haber escogido esa cifra para establecer comparaciones, en vez de cotejar la matrícula de 1970 con la prevista por dicho Plan, después de que el censo de 1960 permitía notar que las proporciones de demanda escolar del citado Plan habían sido incorrectas (Muñoz Izquierdo, 1971, pp. 117-118).

Por otra parte, el ritmo de mejoría de la eficiencia terminal durante el sexenio 1964-1970 no fue ni siquiera igual —sino inferior— al observado durante el sexenio anterior. Las tasas geométricas de mejoramiento anual fueron, respectivamente, de 5.7% y de 6.5% (Muñoz Izquierdo, 1971, p. 119).

En relación con el ciclo de enseñanza media, la Memoria aseguró que el desarrollo de este ciclo no fue menos espectacular que el extraordinario impulso que se le imprimió a la educación primaria (*La obra educativa,* 1970, 1, p. 64). Sin embargo, debe advertirse que este juicio carece de suficiente fundamentación, pues la proporción de egresados de primaria admitidos en el ciclo básico de la enseñanza media disminuyó del 75% en 1964 al 63% en 1970, es decir, la inscripción de dicho ciclo creció más lentamente que el número de alumnos egresados de la educación primaria (Muñoz Izquierdo, 1971, p. 119).

Respecto de la enseñanza rural, se obtuvo un progreso durante el sexenio. Egresaron el 82.02% de los alumnos de este tipo de escuelas. De hecho, el incremento logrado durante 1958-1964 en el egreso de escuelas fue muy superior: 129.2% (Muñoz Izquierdo, 1971, p. 119).

Respecto de la enseñanza normal, también hubo un descenso de la matrícula total en las escuelas federales. Disminuyó en un 15.31% durante el sexenio, mientras que las escuelas estatales aumentaron su matrícula en un 12.48% y las particulares en un 53.98%. El resultado fue un incremento del 14.59% en el alumnado total de estas escuelas. Así, el conjunto de escuelas normales del país obtuvo, entre 1964-1969, un egreso de 68 417 estudiantes (reparti-

dos casi por partes iguales entre los tres tipos de normales). Sin embargo, el total de plazas magisteriales agregadas en las escuelas primarias entre 1965 y 1970 fue de sólo 49 128. La *Memoria* no proporciona información alguna respecto de los 19 289 egresados restantes (Muñoz Izquierdo, 1971, p. 121).

La telesecundaria —notable inversión del régimen para solucionar el problema de la demanda— no respondió a las expectativas. De las 200 mil solicitudes recibidas, sólo pudo satisfacer a 49 662.

18.2 El aspecto de contenidos

La misma calidad de la enseñanza empeoró en el sexenio. El presidente Díaz Ordaz afirmó que se habían incorporado 282 000 niños más al sistema que en la administración anterior. Con todo, sólo se crearon 2 559 plazas magisteriales, número menor al del anterior sexenio y, por tanto, la relación de alumnos por maestro pasó del 45.5 al 52.6, proporción que afectó nocivamente la calidad de la enseñanza.

El presidente Díaz Ordaz reconoció la incapacidad del gobierno federal de seguir apoyando financieramente la educación.

El gasto nacional en ésta aumentó durante el sexenio en 79% y el del gobierno federal en 74%. En cambio, las tasas del sexenio 1958-1964 fueron de 228% y 254%, respectivamente, dato explicativo de las diferencias de crecimiento en la matrícula total durante las dos administraciones. En el futuro, debían buscarse fuentes de financiamiento de otra índole (Muñoz Izquierdo, 1971, p. 124).

18.3 El aspecto de las políticas

En junio de 1965 se creó la Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación, anunciada por el presidente Díaz Ordaz. La Comisión entregó su estudio al secretario del ramo en mayo de 1968. La SEP, inexplicablemente, ignoró aquél y ni siquiera explicó a la opinión pública los motivos para archivar dicho proyecto. Tampoco se reconsideró la idea de planificar la educación nacional. Esta decisión provocó un lamentable estancamiento en el desarrollo escolar, con grave daño al desarrollo nacional, primero, por ser impostergable la planeación y, en su defecto, condenarse al país a perder un tiempo precioso en atender a las necesidades urgentes de la educación y segundo, por manifestar la inadecuada relación existente entre el gobierno, los técnicos y la opinión pública. La planificación educativa exigía la participación más completa de todos los sectores del país en un diálogo abierto para

proyectar un intenso haz de luz sobre un problema tan complejo y decisivo. Las autoridades, al cambiar de opinión sin explicarlo, perdieron credibilidad y levantaron un serio obstáculo para la futura participación de técnicos y otros sectores en asunto tan importante (Benveniste [s.f.], pp. 38-39).

Sin planificación, el régimen de Díaz Ordaz se privó a sí mismo del instrumento indispensable para frenar la dispersa función educativa, característica de los últimos regímenes; sin planificación se dificultó emplear adecuadamente los medios de expansión del sistema educativo; sin planificación, basada en rigurosa investigación, se careció del conocimiento adecuado para tomar decisiones sólidas sobre la burocracia anquilosada de la SEP y el sindicalismo poco dispuesto a promover un mejoramiento efectivo.

La reforma educativa propuesta por el presidente de la República en su cuarto informe, a raíz del movimiento estudiantil (1968) —muestra del grado de concientización de los estudiantes ante los problemas nacionales—, consistía en un proyecto integral para resolver los problemas que aquejaban a la juventud del país y motivaban su inquietud. Tal reforma, a pesar del apoyo solemne del presidente Díaz Ordaz y de su aceptación ante la opinión pública, nunca se realizó y esta omisión constituye uno de los más serios errores de su administración. Lo peor del caso fue que llegó al extremo de darse por realizada la reforma cuando nunca pasó de su primera etapa.

Sin embargo, no todo fue negativo en el sexenio. Pueden señalarse los siguientes logros: se implantó, mediante una extensa consulta popular, el calendario escolar único en toda la República, decisión que permitió, por una parte, unificar los sistemas respecto de la duración de los cursos, con gran economía presupuestal y simplificación en el manejo administrativo y burocrático y, por otra, ahorrar al estudiantado años escolares completos, perdidos por cambios de residencia a entidades en las cuales estaba vigente otro calendario; se creó por cada secundaria de tipo académico una secundaria técnica y se dotó a los laboratorios y talleres de los materiales necesarios para darles funcionalidad y colocarlos en condiciones propicias para aplicar los programas basados en los principios: "aprender haciendo" y "enseñar produciendo"; se realizó una intensa labor editorial con la publicación de millones de ejemplares en una nueva cartilla para enseñar a los niños a leer; se distribuyeron millones de libros de texto y cuadernos de trabajo, repartidos gratuitamente cada año a los alumnos de las escuelas primarias; textos gratuitos a cargo de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos; colección de textos de primero a sexto grado de primaria, destinados a los maestros, con orientaciones para aplicar el principio pedagógico de "aprender haciendo"; valiosa colección de libros pedagógicos, a cargo del Instituto Federal de Ca-

pacitación del Magisterio; colección de 250 folletos, con el título de Cuadernos de Lectura Popular, con promedio de 20 mil ejemplares por folleto; valiosa colección de obras del pensamiento de América, a cargo de la Subsecretaría de Asuntos Culturales; la revista *El Libro y el Pueblo*, órgano mensual de divulgación de la Subsecretaría de Asuntos Culturales; 24 números de la importante revista *El Maestro* —segunda época— para repartirse entre el magisterio. En el aspecto administrativo: creación de la Dirección General de Educación Primaria del Valle de México para atender a los problemas educativos de los municipios del estado de México que rodean el Distrito Federal; elaboración de planes y programas para los centros de capacitación del trabajo industrial y agrícola, con el propósito de mejorar las técnicas de enseñanza agropecuaria creada en las escuelas secundarias de este tipo; creación en 1965 del Consejo Nacional de Planeación Educativa, con personal de técnicos del Banco de México y asesores de la SEP, al cual se le encargó elaborar un plan de 14 años; supresión de las escuelas prevocacionales del IPN y su conversión en escuelas secundarias técnicas, para dar unidad al sistema de segunda enseñanza y extender las oportunidades de ingreso a las escuelas vocacionales a todos los estudiantes dotados de aptitudes y vocación; aumento de sueldos y salarios al personal de educación, hasta los límites permitidos por el presupuesto; creación de la Dirección General de Personal, independiente de la Dirección General de Administración; creación de un servicio radiofónico, por medio de la estación XFET, para impartir cursos de canto y música instrumental a los niños y profesores de enseñanza primaria en el Distrito Federal y entidades circunvecinas; transformación de la Dirección Nacional de Enseñanza Agrícola en Dirección General para el Desarrollo de la Comunidad Rural, a la cual se le encomendaron importantes actividades como se anotó más arriba; supresión, después de 43 años de ensayo, de la enseñanza agrícola, al crearse la Dirección General para el Desarrollo de la Comunidad; impulso a la Educación Física de la Niñez y Juventud, con diversas actividades deportivas y de atletismo de tipo nacional, de orden tradicional y de carácter preolímpico; celebración de las siguientes asambleas: Conferencia Nacional de Promoción Cívica y Educación de Adultos (24-28 de febrero de 1969); Cuarta Asamblea General de Enseñanza Normal (28-30 de abril de 1969 en Saltillo, Coah.), con las importantes conclusiones mencionadas más arriba; y Octava Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de Educación (28 de julio-2 de agosto de 1969) (*La Educación Pública en México*, 1970, Vols. 1 y 2).

CAPITULO IV

LA OPINIÓN PUBLICA Y LA EDUCACIÓN

Es sorprendente el número de artículos publicados sobre educación durante el sexenio y la diversidad de temas que tratan desde los más tradicionales —el magisterio— hasta los más innovadores —la televisión educativa—, asunto de vivos debates respecto de su eficacia en el aula.

1. La campaña contra el analfabetismo

El presidente Díaz Ordaz lanzó una exhortación de amplias dimensiones al demandar de todos una cooperación pertinaz, para acabar con el analfabetismo, expresión dramática de la ignorancia que lesionaba gravemente a la nación.

Mucho se logró en el pasado con los centros rurales, los centros de alfabetización y otros semejantes. Los mexicanos analfabetos, a resultas de este empeño, no representaban sino un 30% del total de la población, cuando todavía hacía pocos años las cifras abarcaban casi a la mitad de aquélla. Con todo, urgía librar al país de la rémora del analfabetismo (*Excélsior*, febrero 26 de 1965).

A punto de emprenderse la campaña de alfabetización anunciada por el presidente Díaz Ordaz, *Excélsior* (febrero 27 de 1965) informaba de su comienzo con la labor de cuatro unidades piloto, que serían otros tantos centros de enseñanza. Participarían maestros, inspectores, brigadas móviles, misiones culturales, y cuantos elementos proporcionaba la moderna pedagogía. El programa no estaba dictado desde un escritorio, al margen de toda consideración práctica. La campaña se nutriría de evaluaciones constantes, a fin de poder contar con orientaciones apoyadas en la realidad. Se tendrían en cuenta las distintas circunstancias de las entidades federales. Las tareas para Chiapas no serían las mismas que para Nuevo León, y las sugerencias a Oaxaca no se repetirían a Jalisco o al Distrito Federal.

Al mes siguiente, *Excélsior* (marzo 4 de 1965) afirmaba: el problema del subdesarrollo de México no podría resolverse plenamente si antes no se liqui-

daba el número de analfabetos, quienes frenaban el progreso de la nación. El secretario de Educación Pública declaró, por su parte, que el Estado emplearía todos los recursos adecuados para desarraigar totalmente el analfabetismo entre los mexicanos. Un dato alarmante fue que la explosión demográfica del país aventajaba el proceso de alfabetización. Había 1 630 764 analfabetos más que en 1950. México consiguió eliminar de su territorio todo vestigio de paludismo. Debía ahora proponerse una cruzada para suprimir el analfabetismo.

El Patronato Nacional de Alfabetización y Extensión Educativa de las Escuelas Particulares ofreció colaborar en la campaña contra el analfabetismo y fundó 200 centros de enseñanza colectiva en el Distrito Federal, para atender a más de 10 000 analfabetos. Las escuelas primarias, secundarias y normales de la capital proporcionarían locales adecuados, debidamente amueblados, y cubrirían los sueldos de los maestros. La SEP proporcionaría las cartillas necesarias para la enseñanza y el asesoramiento pedagógico para un mejor éxito de la labor diaria (*El Universal*, marzo 16 de 1965).

La Confederación Revolucionaria de Obreros y Campesinos (CROC), por su parte, aportó un millón de pesos anuales para la campaña alfabetizadora y ayuda auxiliar para asegurar los resultados de ésta. Además, la CROC decidió cooperar de cuatro modos: con la cuota mensual de cada trabajador; con la identificación de los analfabetos o hijos de éstos para que asistieran a clases en los centros alfabetizadores; con los vocales que se pondrían a disposición de las autoridades escolares para la campaña alfabetizadora; y con centros alfabetizantes en regiones apartadas (*El Universal*, marzo 19 de 1965).

La campaña alfabetizadora suponía un gigantesco esfuerzo por parte del país. Costaría $60 alfabetizar a una persona. Según este cálculo, se requerirían más de 3 000 millones de pesos para enseñar a leer y escribir a la población analfabeta de 15 años a 49: 4 831 763. El mayor número de analfabetos se encontraba en los estados de Guerrero y Oaxaca. El primero tenía un 62.81% de analfabetos de seis años y un 3% de 15 a 49; y el segundo 59.11% de analfabetos de menos de 15 años y 30.23% de 15 a 49 (*El Universal*, junio 11 de 1965).

Inspirados en los ejemplos anteriores, los ferrocarrileros, a su vez, se sumaron a la campaña contra el analfabetismo (*Excélsior*, agosto 3 de 1965). El diario invitaba a otros organismos similares a imitar el esfuerzo generoso de los ferrocarrileros. Erradicar el analfabetismo era tarea patriótica por excelencia.

El Nacional (diciembre 9 de 1969), por su parte, llamaba la atención hacia la deserción escolar, factor importante del analfabetismo. Las cifras

comparativas entre quienes iniciaban los estudios y quienes los terminaban eran aterradoras. Una de las causas reconocidas de este fenómeno era la incapacidad económica de las familias para sostener los estudios de los niños y de los jóvenes.

La Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio (CONCANACO) se añadió a los otros grupos interesados en el problema educativo y afirmó la conveniencia de un diálogo entre el gobierno y el sector privado para atender el grave problema educativo del país. Los recursos oficiales no bastaban para resolver aquél. Urgía, por tanto, una colaboración fructuosa entre la tarea oficial y los esfuerzos particulares. La época del estatismo había pasado. Se necesitaba ahora estrechar la mano tendida de la iniciativa privada que ofrecía su colaboración (*Excélsior*, diciembre 12 de 1966).

En 1969 (*Excélsior*, agosto 2 de 1969) aún existía un grave desequilibrio entre las escuelas rurales y las urbanas respecto de los servicios educativos ofrecidos a la población infantil. Era preciso emprender acciones encaminadas a crear en el medio campesino oportunidades semejantes a las del ambiente urbano. Si el desarrollo económico era disparejo y grandes grupos humanos eran todavía incapaces del disfrute de sus logros, este problema repercutiría en el desarrollo cultural, social y político del país. Era evidente la solícita preocupación de numerosos sectores del país en la lucha contra el analfabetismo, pues la misma explosión demográfica la había convertido en una hidra de muchas cabezas.

2. Intento de reformar la ley orgánica de educación

En declaraciones especiales para *Excélsior* (mayo 24 de 1966), la Asociación de Abogados Jacinto Pallares analizó la demanda de Edgar Robledo, líder del SNTE, de urgir el cumplimiento del artículo 3º constitucional. El público aplaudía la idea de revisar el problema de las estructuras jurídicas de la educación pública, con tal de favorecer la libertad educativa. Según el editorial, en esos momentos, ningún país situado fuera del sector comunista intervenía tanto como México en el afán de orientar la educación de los niños. México, por otra parte, se veía constreñido, al menos legalmente, para mantener el espíritu de libertad educativa proclamado por la ONU, y permanecer al mismo tiempo fiel al mandato constitucional del artículo 3º. Parecía, por tanto, indispensable una reforma. La situación creada por el artículo 3º representaba una amenaza no sólo para la educación de los niños, sino también para la solidaridad nacional. Si en el seno familiar no se respetaba la política educativa oficial o la escuela debilitaba la educación familiar; si la orientación legal no correspondía a los valores culturales de los padres de familia,

los maestros, aun sin quererlo, inculcarían a sus alumnos gérmenes de simulación y de doblez que perjudicarían la formación de las verdaderas personalidades.

Vicente Lombardo Toledano, por su parte (*Siempre*, junio 8 de 1966), aludió a la declaración de la Asociación de Abogados y afirmó que habían mal interpretado la indicación de Edgar Robledo. No se trataba de revisar el artículo 3o., sino simplemente de poner al día la ley reglamentaria del mismo, anterior a la promulgación del artículo 3o. actual. Lombardo se extendía después en pródigas alabanzas al mismo artículo 3o. como impulsor del desarrollo de México, al evitar las contiendas respecto de la educación religiosa.[1]

Unos días después (*Excélsior*, junio 12 de 1966), los cuatro partidos políticos de México apoyaron la declaración del secretario de Educación Pública de reformar la ley reglamentaria del artículo 3º, para ponerla al día. El PRI estaba de acuerdo con esa reforma, con tal de que abarcara todos los aspectos de la educación, pues esta decisión permitiría resolver el grave problema que padecía el país. El presidente del PAN, Adolfo Christlieb Ibarrola, coincidió con el secretario Yáñez en el sentido de darles a esas reformas un sentido técnico y no político. A su vez, los voceros del PPS y del PARM recomendaron que la educación fuera apolítica para aplicar la ley reglamentaria del artículo 3º en forma técnica, a fin de mejorar los sistemas de estudio.

Al confirmar Yáñez que se estudiaban las reformas a la ley reglamentaria del artículo 3º (*Excélsior*, junio 14 de 1966), el presidente de la Unión Nacional de Padres de Familia, Ramón Dibildox Canal, sugirió un debate popular antes de efectuar las reformas de dicha ley. Pedía principalmente la aportación de los padres de familia, quienes eran los principales interesados en la educación de los hijos, lo mismo en el hogar que en los planteles escolares. Sólo pulsando las opiniones de los sectores afectados se conseguiría fortalecer el diálogo entre gobernantes y gobernados en problema de tanta importancia para el futuro de la patria.

José Álvarez Icaza, presidente del Centro Nacional de Comunicación Social (CENCOS), añadía dos condiciones para revisar la ley orgánica del artículo 3º: madurez de criterio y madurez emocional, alejadas de "faccionalismos

[1] Desde la Constitución de 1857, México ha tenido cuatro artículos relativos a la educación: el de 1857, con cuatro leyes reglamentarias: 1861, 1867, 1869 y 1874, durante la República Restaurada; tres durante el porfiriato, 1888, 1896 y 1908; el artículo 3o. de 1917, sin ley orgánica ninguna; el artículo 3o. de 1934 con dos leyes orgánicas: 1939 y 1941 y, finalmente, el artículo 3o. de 1945, cuya ley orgánica se promulgó en 1973.

inoperantes" o de tendencias que desnaturalizaran los fines elevados de la educación como instrumento de redención social y humana (*Excélsior*, junio 17 de 1966).

Ramón Sánchez Mendal (*Excélsior*, junio 20 de 1966), por su parte, apoyaba también la reforma de la ley reglamentaria, no en el sentido de decidir quién tenía más poder para detentar en exclusiva la escuela, si el gobierno civil o el gobierno eclesiástico. Tampoco se trataba de definir, en una supuesta disputa sobre el monopolio de la enseñanza, entre las dos autoridades: la popular y la religiosa. El autor recordaba que ni la propia iglesia, en la declaración del Concilio Vaticano II "Gravissimum Educationis",[2] sobre la educación cristiana de la juventud, reinvidicaba para sí la exclusividad ideológica u organizativa de la enseñanza. En el plano jurídico se trataba de determinar a quién competía el derecho de escoger entre uno y otro tipo de educación y de dilucidar quién era el titular de ese derecho fundamental. Ahora bien, sólo quien tiene paternidad, tiene también el derecho propio de educar y de fijar el rumbo de la educación. No era el Estado, sino los padres de familia, quienes procreaban a sus hijos y, por tanto, tenían el derecho de educarlos. Recordaba finalmente la fórmula de la Organización de las Naciones Unidas (ONU): "Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos" (artículo 26º, inciso 3, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos).

> En el ejercicio de las funciones que le incumben en materia de educación, el Estado respetará la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legalmente designados, de escoger para sus hijos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, pero conforme a las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa conforme a sus propias convicciones (Artículo 14º, inciso 3, del Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales).

Manuel M. Moreno y Alfonso Martínez Domínguez (*Excélsior*, junio 22 de 1966), líderes del senado y de la comisión permanente respectivamente, afirmaban que era prematuro hablar sin conocer antes el texto de la iniciativa de reforma de la ley orgánica del artículo 3º. Según los miembros de la oposición, debía promulgarse la libertad de enseñanza, sin menoscabo del derecho del Estado de legislar que la educación impartida respetara y fomentara los valores nacionales. Otras voces rechazaban tocar el artículo 3º, pues la oposición quería la libertad de enseñanza para coartarla. En todo

[2] Véase el documento en Documentos del Vaticano II (diversos traductores) (35a. ed.). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1980.

caso, los representantes del pueblo pedían que se diera a conocer la iniciativa de reforma.

3. La reforma educativa

Como en otros sexenios, el secretario de Educación Pública invocó el tema de la reforma educativa (*El Nacional*, febrero 5 de 1966), con los casos de la vocación mal determinada, ocasión de ruinosas deserciones escolares tanto para el individuo como para la colectividad, el anacronismo de muchos sistemas e, inclusive, los programas de enseñanza, inadecuados al concepto moderno del universo y ajenos a otros conocimientos específicos, necesarios para el desarrollo del país, y la falta de responsabilidad y de ética de los maestros, relegada, por temor o por falta de convicción, al recinto del hogar.

Ramón de Ertze Garamendi, a su vez (*Excélsior*, junio 23 de 1966), reprobaba los comentarios respecto de la eventual reforma de la educación que creaban expectativas y se apoyaban en el vacío, ignorando las líneas del proyecto. Más valdría la pena esperar si se trataba de una verdadera reforma, revestida de cambios de cierta profundidad, en contraposición con enmiendas o adaptaciones superficiales.

En otras ocasiones, el secretario de Educación Pública se refería a ciertas innovaciones en la metodología de la enseñanza. Aludía a las directrices de «aprender haciendo» en la escuela primaria y "enseñar produciendo" para los planteles medios y superiores. Uno y otro método pretendían desterrar el verbalismo estéril o la didáctica carente de utilidad para abrir amplios horizontes a los niños y a los jóvenes.

Según Manuel Moreno Sánchez (*Excélsior*, noviembre 4 de 1968), la inquietud estudiantil provenía del desajuste del sistema educativo mexicano, urgido de reforma, cuyos proyectos e iniciativas sospechosamente habían estado guardados hasta ese momento, tesis expresada por el presidente Díaz Ordaz en el Informe de septiembre 1º de ese año. Tal actitud tendía a diferir la solución de las peticiones de los estudiantes. Una reforma educativa no era cosa de coser y cantar. En Francia, el ministro Faure presentó un proyecto de reforma de la universidad y toda la estructura escolar francesa. Entre tanto, en Tokio, Belgrado, Berlín, París, Los Ángeles, Nueva York, etcétera, los estudiantes seguían inquietos y parecía fácil hacer de los sistemas educativos del mundo motivo de una gran crisis. Para algunos el problema de la reforma educativa era económico. Se trataba de que todos los jóvenes fueran a la escuela y aprendieran alguna manera de ganarse la vida. Todo lo que se apar-

tara de esa sencilla regla producía frustración y desencanto. Sin embargo, países altamente industrializados registraban también problemas de protesta juvenil. Por tanto, la reforma educativa no era tan sencilla como se pretendía. Los jóvenes se rebelaban por buscar un sentido a la vida sin encontrarlo en la mera producción. Les interesaban profesiones como derecho, filosofía, política y letras. Todo esto quería decir que la reforma educativa tendría que ser distinta, según los países.

Finalmente, el presidente Díaz Ordaz, en el cuarto informe al Congreso de la Unión (1968), reiteró la urgencia de una profunda reforma educativa. La concepción en que se apoyaba la educación mexicana respondía sólo en parte a los apremios de nuestro tiempo y ni siquiera se había logrado aplicarla cabalmente. El presidente se refería a una reforma educativa iniciada en el hogar y continuada en todas las etapas escolares, en las cuales descansaría la actitud del ser humano ante la vida. La educación debería ser permanente; nunca terminaría. Rechazaba la idea de la educación reducida a acumulación de conocimientos, muchas veces anacrónicos, con recargo inútil de la memoria. Había sido profundamente sabia la revolución que transformó la Secretaría de Instrucción en Secretaría de Educación. Los mexicanos nos habíamos preocupado demasiado por instruir y descuidado el educar. A las generaciones pasadas primero las obligaban y después les explicaban. Ahora debería hacerse lo contrario: explicar primero, tratando de persuadir, no de imponer; de sugerir sin pretender dominar. La reforma educativa debería ser una empresa colectiva (*México a través de los informes presidenciales*. México: SEP, 1976, 11, pp. 329-330).

4. Los maestros

Comentaba *El Nacional* (junio 15 de 1965) el dicho "el profesor debe convertirse en maestro para dejar discípulos", ocasión de ofensa para algunos mentores. Sin embargo, el maestro era el verdadero educador. Dueño de una misión histórica y capaz de un cometido profundamente social, encarnaba los ideales de superación. Era el conductor de los avances democráticos, el defensor de toda conquista e impulsor de variadas reivindicaciones. En cambio, el profesor representaba simplemente el profesional de la enseñanza, el que profesa la docencia. El alumno era repetidor de sus enseñanzas sin elementos creadores. El maestro, por el contrario, dejaba, en el ejercicio de la docencia, escuela, forjaba teorías, señalaba rutas. El discípulo, seguidor del maestro, dotado de proyección creadora en el momento de actuar, llegaba inclusive a superarlo. Por tanto, el nombre del maestro era el más adecuado a los educadores que consumían su vida en el afán de orientar a sus discípulos.

Entre los maestros había que señalar de modo especial al maestro rural. Ahí alcanzaba éste su mayor jerarquía moral, social y patriótica (*El Nacional*, junio 21 de 1965). Cada profesor que recorría las abruptas serranías, los pequeños poblados ocultos en apartados rincones, lejos de toda comodidad y acosado en la lucha diaria por viejos prejuicios representaba una bandera en alto, la de los limpios ideales. Al maestro le seguía un profundo respeto ciudadano y, aunque sus condiciones materiales no siempre fueron satisfechas, el pueblo no dejaba de estimarlo. Un acuerdo presidencial —recientemente dado a conocer— establecía que los profesores rurales gozarían, a partir del próximo mes de julio, de una nivelación de sueldos que los colocaría dentro del plano en que ahora vivían los maestros urbanos. Recompensa bien merecida.

Ante la noticia de que el gobierno había acordado en favor de los maestros una serie de beneficios de índole económica y de estímulos morales, *Excélsior* (mayo 14 de 1966) se regocijaba de la noticia. A pesar de gravitar sobre el erario cuantiosos compromisos, sin embargo, el gobierno procuraba responder a las demandas del magisterio, apostolado en todas partes del mundo y, en nuestro país, dotado de un carácter de mayor relieve todavía, ya que los apremios populares eran tantos y tan sustanciales. Para cumplir con tan elevada responsabilidad, que implicaba el deber de educarse a sí mismo, el maestro requería un mínimo de seguridad económica, pues el ahogo de los problemas pecuniarios podría destruir su misión.

Excélsior (abril 30 de 1969) saludaba al maestro como responsable del éxito o fracaso que pudiera tener la reforma educativa, cuyo instrumento principal de realización era él. Se le exigían virtudes que no poseía el común de los hombres. Se esperaba de él una auténtica vocación para la enseñanza; cultura universal que le permitiera responder acertadamente a las preguntas de sus alumnos; permanente lealtad a la carrera escogida; e infatigable determinación de mejorar el destino de la patria, por la formación de mexicanos, dotados de viva conciencia de los deberes ciudadanos. Por tanto, convenía cuidar a este útil servidor de México y darle a la función que desempeñaba el rango social y el trato económico merecidos; otorgarle sueldos y prestaciones que lo liberaran de la angustia cotidiana de vivir a merced de los sobresaltos económicos. Podría así entregarse por entero a su valiosa tarea; pero se esperaba de él el estricto cumplimiento del deber. Por tanto, era injusto que 200 jóvenes maestros, en la plenitud de su vigor, se negaran a seguir trabajando en Chihuahua, pretendieran abandonar a 5 000 niños puestos bajo su cuidado y adujeran, para obtener su traslado, razones discutibles como el aislamiento, el tipo de alimentos, o el clima. Servidor público con derecho a percibir prestaciones decorosas en pago a su esfuerzo valioso, el maestro, además

de eso, desempeñaba una función de gran responsabilidad. A él competía trabajar por la educación de la niñez y debía responder al compromiso contraído con México al decidir libremente su vocación.

Como en otros sexenios, en éste hubo también conflictos magisteriales y movimientos huelguistas. Así sucedió con el magisterio del estado de Chihuahua, donde subsistían importantes diferencias entre autoridades y maestros y éstos amenazaban con nuevos paros. Una de las causas provenía de acusaciones contra los líderes magisteriales chihuahuenses por cobros ilícitos. *Excélsior* (febrero 22 de 1966) declaraba que las exigencias de los maestros deberían ser justipreciadas, es decir, discernir lo razonable de lo que no lo era, la legalidad del procedimiento y la licitud del objeto perseguido. Los maestros chihuahuenses, según los informes, aceptaron ir a clase, aunque no renunciaron a sus exigencias.

Pronto, la Escuela Nacional de Maestros se convirtió en foco de otro movimiento magisterial. Pedía que se mejoraran las instalaciones de talleres y laboratorios, así como la biblioteca; se reglamentara el periodo de exámenes extraordinarios; se efectuaran excursiones pedagógicas de 10 días a provincia; se aumentara en 100% el monto de las becas; se admitiera el pase automático a la Normal Superior de los alumnos de las secundarias; se incrementara el número de inscripciones a la misma Escuela Nacional de Maestros, pero había una petición que resultaba absurda; al recibir el título, los maestros no tendrían obligación de ir a trabajar a provincia.[3] Para apoyar estas peticiones, 7 000 alumnos se declararon en huelga: 2 000 alumnos de la ENM y, por solidaridad, los estudiantes de las escuelas anexas (*Excélsior*, junio 24 de 1966).

El secretario de Educación Pública (*Excélsior*, agosto 11 de 1966) exhortó a los huelguistas de la ENM a continuar las labores escolares y prometió un cuidadoso estudio de las peticiones. La Sociedad de Padres de Familia de la Escuela Secundaria No. 28, por su parte, se reunió y acordó solicitar a la SEP que acelerara la resolución del problema de la ENM, a fin de evitar que los estudiantes perdieran el año. Los estudiantes contestaron que creían deber aceptar la solución de la SEP, ya que ésta contestaba satisfactoriamente a un 92% a sus peticiones (*Excélsior*, agosto 12 de 1966).

Al siguiente año, los maestros federales de Chihuahua se lanzaron a la huelga. La SEP los amenazó con acusarlos de abandono de empleo, si no volvían a sus labores (*Excélsior*, enero 9 de 1967). Por su parte, todos los secretarios de las secciones magisteriales federales del SNTE se mostraron

[3] Un problema semejante surgió en 1960 en la capital de la República. Véase el Vol. 3, pp. 507-511).

dispuestos a llevar adelante la huelga, ya que las anteriores (1949, 1953 y 1956) habían resultado favorables a los maestros. En cambio, el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE reiteró, por medio de su enviado Dagoberto Flores Betancourt, desautorizar el movimiento y responsabilizó a los maestros chihuahuenses de cargar con las consecuencias de su actitud. El mismo Edgar Robledo, secretario general del SNTE, había sugerido posponer el movimiento de huelga por 30 días, pero no fue aceptado por los maestros huelguistas.

La SEP, a su vez, ratificó el deseo de extremar los recursos de ponderación y persuasión para resolver el conflicto de los maestros de Chihuahua. Éstos, entre tanto, pedían al presidente Díaz Ordaz intervenir en el conflicto. Al mismo tiempo, los maestros capitalinos solicitaron que no se aplicaran las sanciones a los maestros federales huelguistas. La SEP declaró ser la menos interesada en emplear las sanciones de ley, pero tampoco podía dejar de aplicarlas en defensa de los intereses nacionales.

Como resultado del diálogo entre los representantes sindicales y la SEP, más de 1 500 maestros federales desistieron de la huelga y acudieron a ratificar la protesta que hicieron, al firmar su nombramiento como maestros en servicio. La SEP invocaba el principio de no poder favorecer a un sector del magisterio, con evidente injusticia para otros sectores que no obtendrían ese favor (*Excélsior*, febrero 18 de 1967).

Finalmente, el secretario Yáñez afirmó categóricamente que el gobierno federal no estaba en condición de aumentar los sobresueldos de los maestros de Chihuahua, pues se requeriría una fuerte erogación fuera del presupuesto, pero repetía también el principio de no poder conceder aumento sólo a los profesores de Chihuahua, pues en el mismo caso estarían los del resto de la nación. El profesor Edgar Robledo, dijo que se esperaba un arreglo definitivo en pocos días (*Excélsior*, febrero 19 de 1967).

5. LA TELEVISIÓN EDUCATIVA

A seis meses de iniciado el sexenio, el secretario Yáñez anunció un vasto plan educativo con el concurso de la radio y la televisión. Al mismo tiempo, hizo un llamamiento a la iniciativa privada, agrupaciones obreras y asociaciones científicas y culturales para colaborar en esta cruzada educativa, destinada a abarcar a todo el país y fundada en una inversión mínima de 400 millones de pesos. Urgían 65 millones para cubrir la primera etapa del programa. El sistema abrazaría las zonas rurales carentes de maestros y escuelas y regiones sobrepobladas de escolares para resolver así sus necesidades. Un documen-

tal sobre el empleo cultural de la televisión en Norteamérica, acompañó la presentación del programa. Los principales objetivos del proyecto eran llevar los beneficios de la enseñanza a todos los puntos del país; hacerlo un valioso auxiliar de la campaña contra el analfabetismo; aprovechar en México, mediante el uso de grabaciones y filmaciones, las enseñanzas de los más notables maestros internacionales; y otras semejantes. Según los lineamientos del programa, 410 estaciones de radio donarían tiempo especial para ser escuchadas por más de 30 millones de personas y 23 televisoras que abarcarían unos 700 mil hogares (*Excélsior* y *El Nacional*, julio 8 de 1965).

Excélsior (agosto 18 de 1965) saludaba con alborozo el principio de la televisión educativa, para consolidar la campaña de alfabetización, según el deseo del presidente Díaz Ordaz. Telesistema Mexicano había mostrado la mejor voluntad para apoyar el proyecto. Al año siguiente (*Excélsior*, febrero 25 de 1966) se informaba que la red nacional de comunicación electrónica, formada por 410 estaciones de radio y 23 de televisión, se había incorporado a la campaña educativa y de alfabetización del gobierno de la República.

El secretario de Educación hizo un llamado a todos los ciudadanos, organizaciones cívicas, agrupaciones obreras, agrarias y funcionarios municipales, para formar una red educativa en torno a los aparatos de radio y televisión. La SEP, para este objeto, iniciaría de inmediato la distribución, en todo el país, de más de un millón de cartillas, elaboradas por maestros especialistas del Instituto de Psicopedagogía y de la Dirección de Educación Audiovisual de la SEP.

A fines de ese año (*El Nacional*, noviembre 18 de 1966), el licenciado Agustín Yáñez, secretario de Educación Pública, y el señor Álvaro Gálvez y Fuentes, director general de Educación Audiovisual, informaban de las experiencias obtenidas en los cursos de circuito cerrado de televisión, correspondientes al primer año de secundaria. Se contaba ya con material necesario para transmitir por circuito abierto, durante un semestre del siguiente año, las lecciones de español, matemáticas, biología, geografía, historia, inglés, educación cívica, educación artística, dibujo técnico industrial y educación física. Se mencionó incluso que el titular de Educación Pública había entregado diplomas a 14 maestros, quienes se habían preparado en un curso intensivo de técnica para la enseñanza por televisión.

A juicio de Esteban Durán Rosado (*El Nacional*, abril 25 de 1967), nadie podía dudar de las innegables ventajas de la radio para la educación. Era una magnífica ayuda en la aplicación de los programas educativos. No había duda de que el maestro, la radio y la televisión constituían una trilogía indispensable para la educación popular. Sin embargo, ni la radio ni la televisión llenaban las

finalidades educativas del país, salvo contadísimas excepciones de programas radiofónicos y televisivos, a cargo de la SEP, de la UNAM y del IPN. Los de las empresas privadas representaban en cambio un verdadero atentado a la educación. El autor recomendaba a los directores de estaciones de radio y televisión privadas ofrecer programas realmente útiles para la enseñanza.

Apoyo entusiasta a la telesecundaria se recibió del Consejo de la Federación de Colonias Populares del Distrito Federal, cuyos dos millones de colonos habitaban en la periferia del mismo (*Excélsior*, agosto 24 de 1967). Los dirigentes de esta asociación ofrecieron, como primera aportación de su ayuda, 50 teleaulas adecuadas para los cursos de secundaria por televisión, con la misma validez y reconocimiento que los de los planteles tradicionales. Los cursos serían matutinos, de las 8:00 a las 12:00 horas. Se prepararía un grupo numeroso de maestros, de acuerdo con las solicitudes de registro enviadas oportunamente a la Dirección de Educación Audiovisual.

Ante el entusiasmo por las telesecundarias, Pedro Gringoire (*Excélsior*, agosto 29 de 1967) añadía que el proyecto seguramente había sido estudiado con esmero por los expertos de la SEP y desde el punto de vista pedagógico. En Norteamérica, había programas televisivos escolares desde hacía 15 o 20 años, particularmente en Filadelfia, Chicago, Minneapolis, Iowa, Michigan y Nueva York. Gringoire introducía un grano de sospecha: equiparar, tanto para créditos académicos como para fines legales, la enseñanza impartida por televisión, con la impartida en forma tradicional. El autor reconocía que la televisión era valiosa y eficaz como auxiliar del maestro en la enseñanza, pero jamás podría sustituirlo. El elemento primordial de la enseñanza era el maestro. Por vívido y gráfico que apareciera un maestro ante el telespectador, se trataba de su imagen y entre ésta y la persona del alumno no podría haber comunicación, lo más valioso en la enseñanza. Faltaba el valor humano de la relación directa, viva y personal. En otras palabras, en un proceso normal de educación el maestro era insustituible. Por tanto, a pesar de los grandes valores de la televisión, debía empleársela sólo como auxilio, como recurso, nunca como elemento principal en la enseñanza.

La Nación (marzo 1o. de 1968) informaba el punto de vista de varios directores de escuelas secundarias particulares, quienes plantearon a la SEP algunas cuestiones que, de no encontrar cabal respuesta, contribuirían a acentuar el recelo sobre la enseñanza escolar por televisión y, en particular, la de secundaria. Estos directores no dudaban del valor de la telesecundaria como elemento de cultura para autodidactas, pero sin obtener derechos académicos. No se podía adquirir habilidades de ninguna especie con sólo mirar a quienes las poseían, aunque fuera en grado sumo, y las exhibían por televisión. Las preguntas eran las siguientes: a los catedráticos de las escuelas se-

cundarias directas se les otorgaban títulos de su especialidad; se supervisaba su relación con los alumnos, para esforzarse en conocer sus capacidades y diferencias individuales. ¿Se podría exigir los mismos resultados educativos a los maestros monitores? Con respecto a las dudas naturales suscitadas en los alumnos, ¿cómo podría darse respuesta adecuada al surgir la duda, cuando el monitor había visto con ellos ese asunto por primera vez y no era ni un sabio, ni siquiera un estudioso especialista, sino un maestro de primaria con experiencias de tres años? Los certificados expedidos a los estudiantes de las telesecundarias, ¿tendrían el mismo valor y, por tanto, serían aceptados por instituciones superiores en la misma forma que los expedidos por las escuelas directas? De nuevo, los directores de planteles secundarios particulares reconocían el valor de la televisión educativa, pero como auxiliar del maestro de escuela directa y siempre y cuando los programas estuvieran debidamente coordinados y sujetos a los calendarios.

En esta letanía de recomendaciones sobre las virtudes educativas de la electrónica, apareció (*Excélsior*, abril 6 de 1970) la computadora, símbolo del futuro inmediato de la humanidad. En lugar de recargar las carreras profesionales ya sobrecargadas, los jóvenes debían empezar a pensar en otras profesiones que los prepararan mejor y más inmediatamente para las necesidades del mundo contemporáneo. La computadora era una de éstas, con todos los elementos auxiliares que implicaba. Por otra parte, era preciso proceder con tacto y prudencia, pues, a menudo, los jóvenes creían que se deseaba obstruir su libertad vocacional o cerrarles el paso hacia los horizontes soñados. Para evitar su descontento, debería crearse en ellos conciencia de sus verdaderas aptitudes y canalizarlas, a través del convencimiento y del respeto, hacia las perspectivas estimulantes de las profesiones más recientes.

El mismo diario (*Excélsior*, abril 14 de 1970) insistía en la excelencia del audiovisualismo pedagógico. Señalaba que apenas estábamos en la etapa de ensayos de los medios audiovisuales como instrumentos para facilitar la educación popular. El uso de tales elementos podría ser valiosísimo en países como el nuestro con lamentables índices de analfabetismo. El uso de la televisión, por ejemplo, podría resolver el aislamiento de pequeñas agrupaciones humanas, llevando los mejores maestros y materiales pedagógicos —a los que sólo habían tenido acceso las poblaciones de los centros urbanos— hasta las dispersas comunidades rurales del país. Por otra parte, el costo *per cápita* resultaba mínimo. Así, estos medios no sólo contribuían a mejorar el alcance y la calidad de la educación, sino también a abaratarla. La civilización basada en el visualismo y las imágenes, lejos de embotar las mentes, debía emplearse —ya que era tan adecuada para ello— en combatir uno de los

males en la enorme madeja de la problemática mexicana, el analfabetismo. El diario recordaba que, a pesar de los cuantiosos esfuerzos, era grave, sobre todo considerado en términos absolutos: más de 10 millones...cuando menos.

6. LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

El tema no podía estar ausente de los comentarios sobre la educación nacional. Desde hacía algunos años, la SEP venía distribuyendo textos gratuitos por millones, ayuda sin precedente en cualquier país y época, de facilitar a las clases pobres la educación. Tales textos fueron duramente atacados por sectores conservadores de la nación; ahora, sorpresivamente, el ataque provenía de elementos liberales y progresistas, más aún, de amigos de las clases populares. Unos y otros coincidían en su acusación: los libros de texto gratuitos trataban de imponer "una ideología oficial"; los conservadores reprochaban a los libros de texto esta falla en todos sentidos y se atrevían a recalcar inclusive lo relativo a la conciencia religiosa. Los liberales aludían particularmente a la historia patria. Pedro Gringoire (*Excélsior*, noviembre 8 de 1969)[4] aseguraba que ni unos ni otros habían citado libro, lección, página y concepto directo que fundamentara su acusación. Se había invitado a los conservadores, hasta donde se recordaba, a reunirse con representantes de la Comisión Nacional de Textos Gratuitos y de la SEP para puntualizar sus objeciones. Jamás las habían especificado. Había que demandar a los liberales —quienes imputaban a los libros de texto la imposición de "una historia oficial"— que no se fijaran en si era tal o no, sino en si se ceñía o no a la verdad. Porque a la historia todo lo que se le pide es que sea veraz. Lo demás era ajeno de su esfera. Los liberales debían señalar libro, lección, página y concepto de un libro de texto gratuito donde se enseñara la mentira, y todos, historiadores o no, exigirían su pronta rectificación. Lo oficial no venía al caso, tratándose de la historia. El artículo recordaba que los libros de texto gratuitos se escribían por concurso. El historiador que quisiera restaurar en ellos la verdad «verdadera» no tenía otra cosa que hacer sino escribir su texto y enviarlo al concurso. Y si se lo rechazase y creyese que había sido por razones de historia oficial, tendría la oportunidad de probarlo. Pero ante todo, debía probarse que la verdad era tal.

[4] Los conservadores sí señalaron los aspectos reprobables de los libros de texto gratuitos y obligatorios en el sexenio de López Mateos. Véase el vol. 3 de esta obra (1988), pp 519, 527 nota 14.

7. Asuntos varios

El Nacional (Febrero 17, 19, 20, 23, 24 y 26 de 1965) publicó una serie de artículos de Victorio Ocampo, sobre la libertad de enseñanza, garantía para el desarrollo del don de la inteligencia. Las inteligencias preclaras requieren gran libertad, sobre todo respecto del tiempo para prepararse. Y el tema llevó a Ocampo a revisar las hojas de nuestra historia y a encontrar que el diputado Manuel Fernando Soto (1825-1896) propugnó la libertad de enseñanza en la Constitución de 1857. En 1917, se limitó la libertad de enseñanza, con el laicismo, el cual privaba a los padres de familia y a los estudiantes del derecho de determinar el tipo de enseñanza que debían recibir en uso de su libertad. El diputado Soto, además de hablar del derecho de los jóvenes a la libertad de enseñanza, mencionó en 1857 el derecho de los padres de familia y reconoció que éste es anterior al del Estado y, por tanto, correspondía a los padres educar a los hijos y, sólo en su defecto, el Estado podría intervenir en forma subsidiaria. A juicio de Ocampo, la libertad de enseñanza era un principio eminentemente civilizador, necesario a un pueblo para marchar aceleradamente por la vía del progreso. Ciertamente, un partido político podría apoderarse de ella como de una espada y esgrimirla contra la democracia, corrompiendo la inteligencia de los hombres y haciéndolos enemigos de las instituciones nacionales. Sin embargo, confesaba no temer la luz; quería la instrucción libre, franca, espontánea, la cual haría resplandecer siempre la verdad. Ocampo, después de emplear las palabras del diputado Soto, confesaba que su discurso era ilustrativo y recordaba que por libertad de enseñanza debía entenderse el derecho de los estudiantes para brillar en sus estudios.[5] Luego trató de la libertad propia de los padres de familia de educar a sus hijos; condenó la intervención del Estado en uso de la antigüedad; y concluyó que la libertad de enseñanza se derivaba de la libertad civil. Todavía añadió una cita del diputado Guillermo Prieto, el cual, alucinado por la idea de la vigilancia del Estado, sugería poner un dique al monopolio del clero en la instrucción pública y corregir sus abusos. Una reflexión más detenida lo hizo comprender la incompatibilidad entre dos ideas: libertad de enseñanza y vigilancia del gobierno; era como tratar de unir luz y tinieblas. Por tanto, el artículo 3o. de 1857 daba derecho al Estado para determinar qué profesiones necesitan título, dejando a salvo el principio: los padres eran libres de educar a sus hijos.

[5] Debe agregarse que el diputado Manuel Fernando Soto no solamente habló de este aspecto de la libertad de enseñanza, sino también del derecho de libertad de cátedra —el artículo 3o. de 1857 iba en contra del monopolio de los gremios e indudablemente también contra el monopolio eclesiástico (Tena Ramírez, 1978, p. 57).

En este campo de los asuntos educativos, *El Nacional* (febrero 19 de 1965) mencionaba el problema más grave de la política educativa del país: la deserción escolar, mayor aún que el del analfabetismo. Los maquinistas analfabetos de los Ferrocarriles Unidos de Yucatán eran capaces de cumplir las órdenes recibidas. Por tanto, el problema del analfabetismo era menos grave que el de la deserción escolar. Los alumnos de cada grupo que abandonaban las aulas durante el curso representaban un 10%, o sea, la deserción era de un 60% en los seis grados. Además, había que agregar a quienes, al terminar un grado, ya no se inscribían en el superior. De la mitad de los niños que alcanzaban lugar en las escuelas, sólo una tercera parte recibía completa la educación programada. En consecuencia, únicamente la sexta parte de la población en edad escolar cumplía con el precepto de la obligatoriedad de la educación. *El Nacional* (septiembre 6 de 1966) volvió a tratar este tema.

Gilberto Aguirre Pérez, por su parte (*El Universal*, abril 8 de 1965), aludió a la existencia de niños excepcionales en las escuelas primarias y consideraba que éste era un problema nacional. Reclamaba, por tanto, educación especial para los niños con anormalidades físicas, mentales y sociales —el numeroso ejército de los incapacitados— que, en mayor o menor grado, acentuaba notoriamente el poco aprovechamiento de los grupos escolares. El autor sugería las siguientes providencias: capacitar técnicamente a los directores y maestros de grupo para clasificar, en forma somera, a los irregulares físicos, mentales y sociales; y orientarlos para seleccionar y formar los grupos escolares. De esta manera, podría mejorarse la atención a estos niños y evitar que su presencia afectara nocivamente el aprovechamiento del grupo.

Ante el anuncio de que se acabarían los exámenes finales impresos (*Excélsior*, octubre 27 de 1965), Enrique Maza preguntaba la razón de esa determinación. La SEP aseguraba la noticia. Se decía que las pruebas impresas eran pedagógicas. Pero, ¿podía ser pedagógico un medio carente de contacto directo con la persona a quien se educaba? No parece ser pedagógico algo que en sí mismo estandariza al individuo en vez de considerarlo en su personalidad concreta. Menos aún una prueba compuesta por alguien desconocedor del alumno, e ignorante de sus avances y retrocesos. Maza sospechaba de otra razón para el cambio: el ahorro, al dejarse de imprimir millones de pruebas.[6] La razón de suprimir las pruebas impresas —el maestro era quien conocía mejor al alumno— parecía implicar que antes no lo conocía. Entonces, ¿por qué enseñaban? Reprobaba Maza también que el pueblo de

[6] Véase lo dicho en la p. 83.

México no hubiera tenido nada que ver con esta determinación. Los mexicanos hubieran visto con gusto que se contestaran estas preguntas tan importantes en la relación padres-maestros-niños.

Excélsior (diciembre 13 de 1965) llamaba la atención a la gran importancia de la reunión que tendría lugar en la capital sobre el planeamiento de la educación nacional en sus variados niveles. Representantes de la UNAM, de la SEP, del IPN, de las universidades de los estados y de los demás centros de estudio superior y organismos relacionados con la educación, concurrirían a este acto. Urgía la planificación de la educación no sólo por el gran número de niños y jóvenes carentes de acceso a algún tipo de planteles, sino también por la ausencia de puntos de concordancia entre los responsables del sistema educativo nacional. La enseñanza primaria satisfacía sólo al 82.6% de la demanda real y quedaban, en consecuencia, 1 356 541 niños privados de primaria. A tono con una evaluación hecha para 1964, la enseñanza media era tan restringida que la tercera parte de quienes terminaban sus cursos primarios —esto es, alrededor de 142 000— no podría continuar sus estudios en los grados correspondientes inmediatos. ¿Cómo tendría validez la obligatoriedad de la instrucción básica para todos los niños mexicanos, si un porcentaje crecido de ellos no podía beneficiarse de ésta? ¿Y cómo ignorar que la demanda de técnicos y profesionales crecía a ojos vistas y tampoco se satisfacía del todo, no obstante la multiplicación de planteles? El problema de la educación no se resolvería mientras el Estado y la iniciativa privada —la cual había registrado en el sexenio último un incremento general de un 70% en la enseñanza primaria y de un 127.6% en la superior—, no se coordinaran de suerte que la nación afrontara los grandes escollos en esta materia y se lograra que el país fuera capaz de prever —en cantidad y calidad— cuanto requería la gran explosión demográfica. El problema educativo planteado por ésta se había convertido en central para el país. Afectaba ciertamente a otros aspectos de su vida, pero el capítulo de la enseñanza ostentaba perfiles más ásperos y peligrosos, pues los especialistas señalaban un incremento de 4 millones de jóvenes y niños para 1970, los cuales pronto pedirían instrucción. El problema adquiría mayores proporciones, en virtud de ser gratuita la educación mexicana. Nueve décimas partes de los matriculados en la enseñanza primaria; las dos terceras partes de los estudiantes del nivel medio; y cinco sextas partes de los estudios superiores lo hacían en instituciones pertenecientes al sistema educativo nacional. A pesar de que el gobierno federal destinaba la cuarta parte del gasto directo al ramo educativo, sólo había capacidad para matricular a cuatro quintas partes de los niños que demandaban enseñanza primaria, al 75% de quienes egresaban de este nivel y al 20% de los aspirantes a la enseñanza superior, necesaria para el desarrollo

económico de México. El editorial aludía a un estudio, presentado por el licenciado Carlos Muñoz Izquierdo, a nombre del Centro de Estudios Educativos (CEE), en el Primer Seminario Latinoamericano de Fondo y Crédito Educativo celebrado en Lima. El autor proponía introducir cuotas diferenciales, establecidas de acuerdo con las posibilidades económicas de los padres de familia, las cuales vendrían a ser un elemento reductivo del ingreso y liberarían al Estado de subsidiar la educación. De esa manera, el costo de la educación de los hijos de familias más necesitadas provendría de lo que pagaban de más ciertas familias pudientes. El ahorro de la suma de estas inversiones equivaldría al déficit actual entre la capacidad del país para brindar educación y la demanda ineludible de ésta en los bajos niveles. Como la mayoría de los alumnos no podría pagar ahora, se ofrecerían facilidades crediticias para que hicieran sus estudios últimos con financiamiento derivado por el Estado, a base de recursos obtenidos por la emisión de obligaciones que podrían colocarse en el sector de los empresarios privados. Al finalizar su carrera, el estudiante contaría con un periodo de gracia antes de empezar a amortizar su adeudo.

La calidad de la educación (*Excélsior*, abril 7 de 1966) fue tema de otro artículo. Existía una ingrata disyuntiva en el campo educativo: educación de alta calidad para menos alumnos, o educación de calidad inferior para mayor número de jóvenes. El director adjunto de la UNESCO, señor Malcolm S. Adishesiah eligió en México la primera de las alternativas, no sólo por haber lamentado públicamente que México y otros países de América Latina toleraran un peligroso proceso de decaimiento de la calidad, sino por haber suscrito la ayuda de la UNESCO a cuatro programas de asistencia técnica y financiera por valor de 30 millones de pesos. Estos encajaban no sólo en un esfuerzo que ponía el acento en la educación de carácter técnico, sino también en un plan de avance cualitativo de la educación nacional. El diario citaba estudios realizados por el CEE que explicaban las razones de declararse en favor de la calidad sobre la cantidad en materia educativa. Estaba comprobado científicamente que un rápido desarrollo de la economía exigía dar preferencia a la calidad del producto educativo y que la productividad misma del sistema dependía de su calidad, pues el descuido de ésta elevaba los índices de deserción y reprobación, encareciendo altamente el costo del producto terminal y minando la productividad de los niveles superiores. Sin embargo, el diario aseguraba que no eran despreciables las consideraciones sociales y políticas en favor de quienes se declaraban por la opción cuantitativa en materia educativa. No se trataba de la torpe demagogia que sólo quiere impresionar a la masa con números alegres, sino de la política que, con razonamientos válidos,

pretende establecer barreras selectivas, aptas para acentuar todavía más la pirámide educativa de México.

El sentido de la educación recibió una consideración especial (*Excélsior*, mayo 18 de 1966). El diario tomó la atinada expresión de Yáñez durante la ceremonia del Día del Maestro: "Hay un clamor nacional contra la pérdida de tiempo", e insistió en la educación primaria, a fin de encaminar al niño a la cultura y la toma de conciencia de su posición individual ante la sociedad y el mundo. Los recientes sucesos universitarios (la huelga responsable de la renuncia del rector Ignacio Chávez) respaldaban el planteamiento del secretario Yáñez sobre la educación primaria.

La educación superior no podía ser eficaz si no contenía valores académicos, morales y sociales adquiridos en la primaria y se apoyaba en las múltiples etapas deficientes anteriores. La educación primaria era el cimiento del sistema escolar. Urgía reforzarlo en forma tal que sostuviera no solamente niveles superiores sino al ciudadano carente de otra preparación para la vida, pues ésta le plantearía algunas exigencias. Bastante sería que saliera de primaria sabiendo aprender de la misma vida.

El Nacional (septiembre 9 de 1966) comentó la necesidad de la escuela para padres de familia en los tiempos actuales. En los hogares se observaba que los padres de familia no desempeñaban adecuadamente su tarea educadora. La vida actual, con sus prisas, preocupaciones, urgencias y deberes improrrogables, multiplicados a medida que crecían las necesidades, no dejaba espacio ni tiempo para atender, como era debido, al hijo adolescente o a la hija, cuya intención era abrirse paso en la vida por el estudio de una profesión. Por tanto, era imperiosa la necesidad de crear la escuela para padres de familia, auspiciada por el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), la cual ayudaría a los padres de familia a afrontar los problemas económicos, morales y sociales de la población infantil y la adolescente. Muchas rebeldías infundadas e indisciplinas se corregirían para bien de todos.[7]

La creación de focos de industria en regiones económicamente atrasadas del país trajo a colación la idea de descentralizar la educación. Ambas opiniones seguían la idea de promover el desarrollo de México. El desarrollo cultural y el crecimiento económico estaban íntimamente ligados (*Excélsior*, febrero 23 de 1979).

Pero ninguna descentralización educativa sería acertada, si no se fundaba

[7] La obra de Marvin J. Fine. *Handbook on parent education*. (New York: Academic Press, 1980) ofrece, dentro del movimiento de la educación de los padres, las corrientes actuales: Rudolf Dreikurs, H.C. Ginott, Thomas Gordon y otros. Parece que la de Thomas Gordon (PET) empieza a ser la más aceptada en México.

en planeación previa. A los pocos meses, *Excélsior* (abril 22 de 1970) volvía a tocar este tema. La peculiaridad de los problemas de las diversas zonas geográficas del país, la necesidad de elevar el rendimiento escolar y evitar desperdicios de recursos económicos y humanos aconsejaban reestructurar las funciones de las dependencias de la SEP, de suerte que se exigiera mayor idoneidad a los responsables de los distintos aspectos de la enseñanza y se garantizara la máxima eficiencia en el trabajo sin afectar los derechos de los profesores.

Carlos Alvear Acevedo (*Excélsior*, abril 28 de 1970) llamó nuevamente la atención sobre la importancia capital de la educación en el desarrollo de un pueblo, como aparecía en naciones como Alemania, Bélgica, Francia, Norteamérica o la Unión Soviética, cuyo progreso no se debía simplemente a condiciones favorables para ellas, sino a la vigorosa cultura de que estaban dotadas y fomentaban a cada paso. Voces oficiales hablaban de un serio déficit en México en materia educativa. El hecho de que dos millones de niños mexicanos que, aun teniendo la edad correspondiente, no podrían concurrir a ningún tipo de planteles —no los había en número suficiente, ni gubernamentales ni particulares— era un problema ominoso. Con número insatisfactorio de profesores, con carencias graves en cuanto al patrimonio disponible para las necesidades educativas —no obstante destinarse casi el 25% del presupuesto federal a la rama de la instrucción pública—,[8] con la necesidad cada vez mayor de hacer de la enseñanza un elemento individual y social, se imponía la conveniencia de establecer una estrecha colaboración del Estado y del sector privado en esta tarea de apremiante importancia.

A propósito de la reforma educativa, anunciada por el presidente Díaz Ordaz, *La Nación* (noviembre 15 de 1970) refería haberse quedado en proyecto, como tantos otros planes del régimen que agonizaba. El CEE consideraba "deficiencia muy seria de esta administración educativa" su incapacidad para elaborar e iniciar tal reforma, a pesar del apoyo público y solemne del presidente de la República y la buena disposición de la opinión pública al respecto. Sólo se habían despertado grandes expectativas que hasta el presente habían quedado frustradas. En virtud de este episodio "inconcluso" del actual régimen, se confirmaba la incapacidad técnica de la SEP para llevar adelante las reformas necesarias. Quedaba de momento sin solución el grave problema nacional del descontento juvenil y se delegaba hasta la próxima administración la responsabilidad de llevar adelante la "reforma profunda e integral que requería el futuro de la educación nacional".

[8] De hecho, el gasto ejercido por la sep equivalía al 13% del efectuado por el gobierno federal. La SEP se atenía a lo fijado, pero el gobierno federal gastaba casi el doble de lo asignado en otros rubros.

8. La educación privada

México, con una explosión demográfica sorprendente, sufría todavía de un analfabetismo numeroso y, en lugar de investigar a los responsables de esta catástrofe, debía reconocerse, ante todo, la insuficiencia de los recursos ordinarios para afrontar una demografía explosiva. Un ingente problema debía atacarse con medios igualmente grandes. Ni sólo el Estado podía hacer frente al problema ni tampoco la iniciativa privada sola. Se requería establecer una acción conjunta, programada y amplia, para encarar el problema. A fin de lograrla, era preciso superar la actitud de sectarismo y de estatismo educativos, tan cara a quienes clamaban contra la iniciativa privada por no trabajar bastante al respecto. De hecho, gracias a la mayor flexibilidad y comprensión entre el Estado y los particulares, en los últimos años había podido hacerse mucho, como lo señalaba el Centro de Estudios Educativos. La iniciativa privada tuvo, en el periodo de 1958-1964 un incremento notable, superior incluso al público en algunas esferas del campo educativo. Mientras la instrucción primaria pública, por ejemplo, se incrementaba en un 58%, la iniciativa privada lo hacía en un 70%; la enseñanza media, del sector público, en el ciclo básico, logró un aumento de 116% y, en el privado de un 107.5%; en la media del ciclo superior, la enseñanza pública creció un 98.3% y la privada un 95%. En el nivel superior, la educación pública llegó al 65.6%, mientras el esfuerzo correspondiente a la iniciativa particular ascendió hasta un 127%. Un atento examen de tales hechos demostraba que, con un mínimo indispensable, mucho podía hacerse y lograrse. En consecuencia, la cuestión educativa reclamaba sentido de unidad, patriotismo, unión de fuerzas y respeto auténtico al derecho de los demás, para ser atendida, como era preciso (Carlos Alvear Acevedo en *Excélsior*, enero 3 de 1967).

El mismo autor (*Excélsior*, mayo 24 de 1966) condenaba la discriminación respecto de las escuelas particulares. Con millones de niños todavía sin acceso al sistema educativo y otros con un promedio de escolaridad de un año, era inexplicable que se creasen barreras infranqueables entre los sectores público y privado de la educación. El autor denunciaba a un grupo sindicalista de profesores el cual negaba la entrada al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio no sólo a personas provenientes de escuelas particulares, sino aun a quienes mantuvieran lazos con organismos de tipo religioso. Algo semejante ocurría en la UNAM, donde a los alumnos de bachillerato provenientes de escuelas particulares se les dificultaba el ingreso. Era preciso respetar el modo legítimo de pensar de todos los mexicanos.

Adolfo Christlieb Ibarrola (*Excélsior*, mayo 31 de 1966) atacó el monopolio educativo del Estado por llevar en sí mismo un vicio capital. En efecto, el monopolio educativo abolía el derecho de enseñar y de escoger maestros y la libertad de conciencia. Nadie rechazaba una legítima intervención del Estado en la educación. Por tanto, éste no podía permanecer ajeno frente a la difusión de principios contrarios a los valores de la convivencia humana o aptos para quebrantar la unidad nacional. México suscribió la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, compromiso contrario al monopolio educativo.

Salvador Morales Muñoz (*La Nación*, septiembre 10 de 1970) trató el tema de la educación privada en México. A pesar de provenir de escuelas particulares el mayor número de estudiantes en carreras universitarias, la SEP mantenía sobre éstas un régimen de vigilancia legal y pedagógica más estricto que en las escuelas oficiales. Los centros de enseñanza privada no contaban, en la práctica, según el artículo 3º, con ninguna garantía. Obligados a gestionar su incorporación cada año, la SEP podía o no ratificarla. Con la educación privada mexicana, contrastaba la educación privada europea. Trece a quince países europeos subvencionaban la enseñanza privada en distintas formas, desde pagarla totalmente, como Escocia y Holanda, hasta limitar el subsidio estatal a una cantidad determinada por alumno, como era el caso de Irlanda. Otros países subsidiaban la enseñanza privada y eximían de impuestos a los centros de educación particular. Es más, con excepción de Italia y Portugal, todos los demás países pagaban, en igualdad de circunstancias, a los maestros de instituciones privadas lo mismo que a los profesores oficiales, sin omitir la jubilación.

El artículo trataba además el tema del aprovechamiento y desperdicio escolares. La eficiencia funcional de un sistema escolar era precisamente el índice de aprobación y retención de los alumnos en los diversos grados escolares. En 1964, mientras las escuelas oficiales lograban un 75.6% de retención y aprobación en relación con el número total de alumnos inscritos, las escuelas particulares obtenían un 86.4%. Si la proporción de alumnos de primaria aprobados y retenidos era más alta en las escuelas particulares que en las oficiales, todavía era mayor la eficiencia de aquéllas, si se atendía al rendimiento terminal (número de alumnos que terminaban el ciclo). En el ciclo 1959-1964 la eficiencia terminal de las escuelas oficiales fue de 53% y 43.3% respectivamente, mientras que en las escuelas particulares fue de 70.6% y 75.8%, o sea, mientras en la oficial urbana, en estas dos generaciones, el desperdicio escolar era de 47% y 46.6%, en las escuelas particulares fue sólo de 29.4% y 24.2% en el mismo lapso. Dos eran los factores básicos de esta situación: la planta de maestros a quienes se les exigía un verdadero dominio de las mate-

rias que impartían y la aplicación y rendimiento exigidos a los niños por sus propios padres. Si se comparaban los costos de la educación privada con la oficial, se obtenían los siguientes resultados: a pesar de que las fuentes oficiales carecían de datos suficientes para precisar el costo anual por alumno en las escuelas urbanas, podían sumarse los diferentes factores que intervenían —maestros, inspectores, directores, gastos administrativos— y el resultado dividirlo entre el número total de alumnos inscritos. El promedio obtenido era de $486.77 por alumno al año en las escuelas primarias urbanas oficiales. El costo anual por alumno, en la enseñanza privada, era de $618.36, es decir, un 27% superior al de la enseñanza pública. Pero si estos datos se consideraban desde el punto de vista de los alumnos terminales, el costo por alumno resultaba en la escuela primaria pública de $654.26, contra $669.58 en la privada. La diferencia era mínima.[9]

[9] Véase el artículo de Valentina Torres Septién. "Algunos aspectos de las escuelas particulares en el siglo XX". *Historia Mexicana*, 1984, 33, (No. 3) (enero-marzo), pp. 346-377.

CAPITULO V

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE MEXICO (1968)[1]

1. Causas remotas

La década de los sesenta registró disturbios públicos que hicieron temblar a varias naciones de Oriente y Occidente. Aquéllos no consistieron, contra los augurios del marxismo, en crisis económica ni sus actores fueron los proletarios, sino en una crisis cultural, desatada, bajo distintos pretextos, por el grupo privilegiado de los universitarios: la guerra de Vietnam, los atropellos contra los negros, la condición de la educación superior, la falta de libertad política... Esta crisis puso de manifiesto que, hasta entonces, la vida humana presentaba una cierta constancia en actitudes, normas y valores recibidos de los antepasados: la autoridad de los padres era incuestionable; el error no tenía dere-

[1] Existe una abundante literatura sobre el Movimiento Estudiantil de 1968. He aquí algunas obras: R. Alvarez Garín y Gilberto Guevara Niebla. "Pensar el 68". *Nexos*. 1988 (enero 1o.), pp. 5-102 (con numerosos testimonios); Javier Barros Sierra. *Javier Barros Sierra*, 1968; *Conversaciones con Gastón García Cantú*. México: Siglo XXI, 1972; Roberto Blanco Moheno. *Tlatelolco: Historia de una infamia*. México: Editorial Diana, 1968; Jorge Carrión; Sol Arguedas y F. Carmona. *Tres culturas en agonía. Tlatelolco 1968* (3a. ed.). México: Editorial Nuestro Tiempo, 1971; "Comité Coordinador de Huelga de la Universidad Nacional Autónoma de México", *Gaceta* (agosto 13, 15 y 20 de 1968); "El movimiento estudiantil de 1968. Relación de los hechos", Revista *Los Universitarios*, 1968, (Nos. 125 y 126) (agosto de 1968), pp. 1-20 y 16-28; G. Estrada. "Los movimientos estudiantiles en la Universidad Nacional Autónoma de México 1958-1978". *Deslinde*, 1974, 4, p. 51; Víctor Flores Olea, *et. al*. *La rebelión estudiantil y la sociedad contemporánea*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1973; Luis González de Alba. *Los días y los años*. México: Ediciones Era, 1971; J. Hernández. *El PRI y el movimiento estudiantil de 1968*. México: Ediciones "El Caballito", 1971; Donald J. Mabry. *The Mexican University and the State student conflicts, 1910-1971*. College Station, Tex.: Texas A + M. University Press, 1982; C.B. Martínez. *Tlatelolco; tres instantáneas*, México: Editorial Luz, 1972; J.M. Mora. *Tlatelolco 1968. Por fin toda la verdad*. México: Editores Asociados, 1968; Angel Palerm. "El movimiento estudiantil: notas para un caso". *Comunidad*, 1969, 4, pp. 99-103; 219-231; 371-383 y 521-527; Octavio Paz. *Posdata*. México: Siglo XXI Editores, 1970; Elena Poniatowska. *La noche de Tlatelolco*. *Testimonios de historia ora*l (45a. ed.). México: Ediciones Era, 1980; R. Ramírez. *El movimiento estudiantil de México: julio a diciembre de 1968*. México: Ediciones Era, 1969. 2 vols; M. Urrutia Castro. *Trampa de Tlatelolco* [sin editorial], [sin fecha]; Sergio Zermeño. *México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*. México: Siglo XXI Editores, 1978; "Bibliografía comentada del movimiento estudiantil mexicano". *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1971, 1, (No. 2) (abril-junio (pp. 135-146).

chos; el lugar de la mujer estaba en el hogar... y otros semejantes. Empero tal concepción inalterable de la vida humana desapareció entonces, como el paisaje pierde su habitual fijeza ante las embestidas del viento. Las certezas fundamentales recibidas de los mayores se agrietaron y los hombres descubrieron sorprendidos otras formas de concebir y vivir la vida y un amplio abanico de posibilidades abierto ante la libre elección de cada ser humano.

El cambio venía gestándose desde mucho antes. Los lentos progresos de las ciencias físico-químicas empezaron a revelar al hombre los misterios de la naturaleza y éste la dominó y la puso al servicio de la técnica, para hacer más llevadera la vida humana. Y aparecieron el cinematógrafo, la cámara fotográfica, el automóvil, el avión, la radio, la televisión, las computadoras, etcétera. Por otra parte, la noción de evolución descubierta por Charles Darwin (1809-1882) desplazó el origen del hombre hasta las brumas de la prehistoria, calculada no en miles, sino en millones de años y señaló la estrecha relación existente entre el hombre y los animales. La obra de los antropólogos y sociólogos llevó al hombre moderno a reconocer que pocas instituciones humanas, si hubo algunas, eran naturales, en el sentido de ser universales o permanentes.

Karl Marx (1818-1883), a su vez, enseñó que los hombres ejercían aparentemente su libre albedrío, pero, en realidad, eran meros juguetes de las ocultas e irresistibles fuerzas de la economía. Sigmund Freud (1856-1939) convino, por distintas razones, con Marx. El hombre estaba dominado por oscuras fuerzas subconscientes e inconscientes —el sexo entre ellas— de suerte que los seres humanos vinieron a sospechar de la autenticidad de sus motivos y valores y se resistieron a contraer compromisos permanentes y totales y a cumplir con obligaciones previas fundadas en valores inciertos y mudables. Así, el análisis marxista y el freudiano parecían minar, cada uno a su manera, la responsabilidad personal y el deber de guardar un código moral, faro de la civilización europea en los siglos pasados. Por otra parte, muchas personas sacaron de las teorías de Albert Einstein (1879-1953) la conclusión de un universo cuyas expresiones de valor eran todas relativas, la cual confirmó la visión de una anarquía moral.

> Marx, Freud y Einstein formularon el mismo mensaje durante la década de los 20; el mundo no era lo que parecía. El conocimiento humano del tiempo y la distancia, el bien y el mal y de la justicia no merecía confianza (Johnson, 1988, p. 23).

En la educación de los hijos, se efectuó sigilosamente un sutil cambio: deja

ron de inculcarse la obediencia estricta, la sumisión, el respeto llevado hasta la incomunicación y las buenas maneras; y se fomentaron otros tales como la independencia en un mundo atenazado por la rivalidad, el pensamiento crítico ante doctrinas tan diversas, la tolerancia hacia el parecer ajeno, y la igualdad, por encima de las diferencias raciales, religiosas y sociales.

Por otra parte, los ocho y medio millones de muertos de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y los 22 de la Segunda (1939-1945) (Hayes, 1959, pp. 410 y 673) habían convertido la muerte en un hecho tan común y corriente que, ante ella, la vida humana y sus preocupaciones cobraban un matiz de futilidad.

La filosofía contribuyó también, por su parte, a estas ideas con el existencialismo, iniciado por el filósofo danés Soren Kierkegaard (1813-1855) y ulteriormente elaborado por un grupo de filósofos alemanes y franceses de fines del siglo XIX y principios del XX; Karl Jaspers (1883-1969) y Martin Heidegger (1889-1966), Gabriel Marcel (1889-1963) y Jean Paul Sartre (1905-1985).

El existencialismo critica la cultura moderna, dominada por el concepto helénico de esencia y su lógico consectario de lo abstracto, inmutable y universal. En lugar de la concepción tan fría y alejada de la vida, la doctrina existencialista considera el fenómeno concreto, individual y cambiante de la existencia humana, constituido por la conciencia, la libertad, el cambio, el sentimiento y el compromiso. La tarea del individuo consiste en esforzarse por ser él mismo. La amenaza principal contra la existencia auténtica consiste en actuar por tradición, convención y autoridad. El hombre no debe comprometerse con nada externo al propio ser, sino con su misma libertad.

La doctrina existencialista fue penetrando insensiblemente en los distintos estratos de la sociedad de los diferentes países y ésta empezó con lentitud a ser más tolerante en la educación de los hijos, menos autoritaria y, por ende, más liberal. Al mismo tiempo se rechazó el ahogo del centralismo, la rigidez del institucionalismo y la bonachonería del paternalismo. El Concilio Vaticano II, celebrado en esos años, favoreció la tolerancia y la libertad.[2]

Por otra parte, el acelerado progreso del conocimiento en ciertas disciplinas y su rápido envejecimiento en otras, contribuyó a poner en duda la autori-

[2] Influyeron de modo decisivo en las ideas revolucionarias de la década 1960-1970 Cyril P. Connolly (1903-1924), brillante literato, cuyos 10 objetivos encontraron amplia acogida en la sociedad, especialmente la "permisividad". Asimismo, el novelista Norman Mailer (1923-), propagandista de la auto publicidad, la guerra al control de sí mismo, la contracultura y el "hipismo", Kenneth Tynan (1927-1980), autor teatral, declaró lucha sin cuartel a la censura y favoreció también la "permisividad". Finalmente, Rainer Werner Fassbinder (1945-1982), un poco posterior a los citados, brillante director alemán de cine, propagó la "permisividad", la violencia, el desenfreno y las drogas (véase Paul Johnson. *Intelectuales* (Trad. de Clotilde Rezano). Buenos Aires: Javier Vergara editor, 1990, pp. 315-342.

dad del maestro. En efecto, éste, amparado anteriormente en un acervo de conocimientos, dizque inmutables, exponía su cátedra revestido de indiscutible autoridad ante los alumnos, quienes, desprovistos de otros medios de información, se veían forzados a aceptar las enseñanzas magisteriales. En la década de los sesentas, el propio maestro llegó a persuadirse de la rápida obsolescencia de muchos conocimientos. El alumno, por su parte, comenzó también a percatarse de este fenómeno y se opuso a reconocer, como antes, la autoridad casi absoluta del maestro en un campo específico del saber. Además, la rapidez con que se multiplicaban los canales de información de los nuevos conocimientos permitió al alumno enterarse, al mismo tiempo que el maestro, de los recientes avances de la ciencia y, así, se acortó la distancia entre uno y otro. El estudiante, al dejar de considerar al profesor como el único medio de transmitir los conocimientos, empezó a impugnar su autoridad.

El cine y la televisión, por su lado, con fabuloso despliegue de recursos, difundieron sutilmente estas ideas hasta en los países más atrasados.

La década de los sesentas registra, sobre todo, una rotunda afirmación de los derechos humanos y su consecuencia obvia, el igualitarismo. Baste mencionar la campaña en pro de la igualdad de derechos en Norteamérica y el movimiento en defensa de la libertad de expresión, iniciado en Berkeley, Calif. (*Free Speech Movement*) en 1965, cuyos opositores se escandalizaban farisaicamente de que los estudiantes usaran al hablar malas palabras, mientras los adultos no se avergonzaban de practicar la corrupción y cometer injusticias. El año 1968 fue testigo de la efímera primavera de Praga y de la brutal represión soviética empleada para aplastarla; de los asesinatos de Martin Luther King (abril 4) y Robert F. Kennedy (junio 6) y del movimiento estudiantil de Nueva York, capitaneado por Mark Rudd y el de París por Daniel Cohn Bendit.

2. CAUSAS PRÓXIMAS[3]

2.1 Los sucesos

Reyertas callejeras entre bandas rivales de adolescentes originaron el Movimiento Estudiantil en julio 22 de 1968. Los estudiantes de las vocacionales 2 y 5 del Instituto Politécnico Nacional (IPN), capitaneados por las pandillas de los "Arañas" y los "Ciudadelos", atacaron a los alumnos de la vecina preparatoria particular "Isaac Ochoterena". El cuerpo de granaderos acudió a re-

[3] En octubre 12 de ese año comenzarían los XIX Juegos Olímpicos en la ciudad de México.

primir violentamente la zacapela, entró a la Vocacional 5, golpeó a estudiantes y profesores y destruyó los objetos a su paso (*El Universal*, julio 24 de 1968). La intervención de los granaderos realizó la increíble hazaña de unificar a los estudiantes de las escuelas rivales.

Dos manifestaciones se organizaron cuatro días después: una, para protestar contra la brutalidad policíaca del día 22 y otra para conmemorar la toma del Cuartel Moncada, inicio de la Revolución Cubana. Ambas, autorizadas por el Departamento del Distrito Federal, fueron violentamente reprimidas por la policía, la cual ocupó, al mismo tiempo, las oficinas del Partido Comunista y los talleres donde se imprimía su periódico La Voz de México (*El Día*, julio 27 de 1968). *La prensa* habló de muertos, heridos y arrestados. El gobierno declaró haber detenido sólo a 76 personas.

Después, a medida que la represión se hacía más despiadada y crecía la hostilidad de la prensa, la radio y la televisión —casi en su totalidad entregadas al gobierno— el Movimiento se fortaleció y adquirió conciencia de sí mismo.

El 30 de julio, el rector de la UNAM, Javier Barros Sierra (1915-1971), ante los atropellos cometidos contra la autonomía universitaria, celebró un mitin en Ciudad Universitaria (CU), izó la bandera a media asta y declaró esa fecha luctuosa para la universidad. El mismo día, el ejército había derribado de un bazucazo (*El Universal,* julio 30 de 1968) la puerta de la Preparatoria No. 1 (San Ildefonso) y más tarde se apoderó de las Preparatorias Nos. 2, 3 y 5 y la Vocacional No. 5 del IPN, para expulsar de allí a los estudiantes (*El Universal*, julio 31 de 1968; *El Día*, julio 31 de 1968). Los estudiantes de la UNAM, el IPN, la escuela de Chapingo y las universidades estatales respondieron con la huelga contra el despliegue de la violencia policíaca (*El Día*, julio 31 de 1968) y publicaron también un pliego petitorio con las siguientes demandas:

1º Poner en libertad a los presos políticos.
2º Cesar a los generales Luis Cueto Ramírez, Raúl Mendiolea y el coronel Armando Frías.
3º Abolir el cuerpo de granaderos, instrumento directo de la represión y prohibir la creación de otro semejante.
4º Abrogar los artículos 145º y 145º bis del Código Penal, instrumentos jurídicos de la agresión.
5º Indemnizar a las familias de los muertos y heridos, víctimas de las agresiones desde el 26 de julio.
6º Averiguar la responsabilidad de los oficiales en los actos de represión y vandalismo cometidos por la policía, los granaderos y el ejército (*El Día*, agosto 2 de 1968).

El 1º de agosto se efectuó una gran manifestación estudiantil (unos 80 000 aproximadamente), encabezada por el rector, quien, al iniciarla, declaró:

> Somos una comunidad responsable, que merecemos la autonomía, pero no sólo será la defensa de la autonomía la bandera nuestra en esta expresión pública; será también la demanda, la exigencia por la libertad de nuestros compañeros, la cesación de las represiones... (*Revista de la UNAM*, 1968, 23, p. 8).

El mismo día, el presidente Gustavo Díaz Ordaz aludió, en un banquete en Guadalajara, a los recientes sucesos:

> Una mano está tendida, la de un hombre que, a través de la pequeña historia de su vida, ha demostrado que sabe ser leal. Los mexicanos dirán si esa mano se queda tendida en el aire o bien esa mano, de acuerdo con la tradición del mexicano, con la verdadera tradición del verdadero, del genuino, del auténtico mexicano, se ve acompañada por millones de manos que, entre todos, quieren restablecer la paz y la tranquilidad de las conciencias... [estoy] entre los mexicanos a quienes más les haya herido y lacerado la pérdida transitoria de la tranquilidad en la capital de nuestro país por algaradas, en el fondo, sin importancia. A mí me ha dolido en lo más intenso del alma que se hayan suscitado esos deplorables y bochornosos acontecimientos (*El Día*, agosto 4 de 1968).

Los líderes estudiantiles de la UNAM, IPN, Chapingo y otras instituciones educativas habían actuado separadamente hasta entonces, pero luego se percataron de la necesidad de presentar un frente común, el Consejo Nacional de Huelga (CNH), compuesto por 38 comités representantes de cada una de las escuelas comprometidas en la huelga, y cuya asamblea plenaria tenía poder de decisión.

El CNH resultó una combinación de debilidad y, también, paradójicamente, de fuerza en el movimiento. Por una parte, estaba formado por algunos miembros de los comités de lucha de 1966 —generalmente izquierdistas— y más activos que los estudiantes ordinarios. Además, el uso de técnicas para obtener consenso volvía muy difícil formular decisiones. Los debates se hacían interminables y, poco a poco, sólo aquéllos, dotados de suficiente aguante y habilidad retórica, dominaban las sesiones. Por otra parte, el carácter representativo y nacional del CNH mantenía unidos a los estudiantes y forzaba al gobierno a reconocer la legitimidad de su rebelión. Asimismo, su método para obtener consenso ofrecía un áspero contraste con el autoritarismo del gobierno; su numerosa composición y la falta de un dirigente identificable impedía

que, si la policía aprehendía a éste, pudiese disolverse el Movimiento (González de Alba, 1971, pp. 83-85 y 105).

Las brigadas dieron a conocer, pese a la resistencia de la prensa a publicarlas, las demandas estudiantiles, con letreros en las paredes, volantes, carteles y programas de radio en CU. *El Día* (agosto 9 de 1968) —uno de los pocos periódicos que publicaban las peticiones de los estudiantes— comunicó los objetivos sociales de los estudiantes: la necesidad de diálogo sobre la unión en la libertad; la implantación de la semana de 44 horas; la formación de comités de lucha del pueblo, para establecer control de precios y salarios; y el apoyo de los comités de lucha de los campesinos para efectuar la repartición de la tierra. Se convocaba también al pueblo a unirse al Movimiento y luchar por un gobierno democrático, establecer más escuelas y distribuir equitativamente la riqueza.[4]

En las siguientes semanas, la capital del país presenció manifestaciones multitudinarias como la de Chapultepec al Zócalo —400 000 personas— (*El Día*, agosto 28 de 1968). Los manifestantes portaban mantas con letreros para exigir libertad económica y política, con alabanzas a los héroes nacionales y al Che Guevara, con las seis demandas del Movimiento y otras propias de la izquierda. Se atacó a Díaz Ordaz, primera ocasión en que se rompía el tabú de denostar al presidente. La multitud llegó (el día 27) al Zócalo ya entrada la noche: iluminó la Catedral, echó a vuelo las campanas e izó la bandera rojinegra de las huelgas. La gigantesca masa humana desbordaba el Zócalo.

Sócrates Campos Lemus, uno de los líderes del Movimiento, sugirió tomar el Zócalo en esta ocasión y la multitud lo aprobó. Unas 5 000 personas se ofrecieron a quedarse allí a modo de guardia permanente (*El Día* y *El Universal*, agosto 29 de 1968).

El gobierno estimó entonces que el desafío estudiantil había llegado demasiado lejos, determinó no tolerar más desórdenes y desmanes y desalojar del Zócalo, por la fuerza de las armas, a esa multitud. El momento exigía emplear medidas severas, en lugar del diálogo vanamente buscado.

El CNH reaccionó con dos decisiones ante el desalojo del Zócalo por las tropas. Una sensata: no enfrentarse al ejército sino resistir pasivamente. La otra, desatinada: el diálogo público con las autoridades se tendría en el Zócalo la mañana del 1o. de septiembre, el día y hora en que el presidente informaría al Congreso de la Unión sobre el estado de la nación. En el fondo de

[4] Un editorial de Daniel Cosío Villegas (*Excélsior*, agosto 16 de 1968) provocó una contestación de Díaz Ordaz, cuya carta véase en *Proceso*, 1978, noviembre 6, pp.10-11.

esta obvia provocación se escondía el convencimiento del CNH de tener la sartén por el mango y de poder obligar al gobierno a capitular.

Como era de esperarse, el informe presidencial se refirió ampliamente al Movimiento Estudiantil: "Se advierten en él varias tendencias principales: una, presionar al gobierno para obtener la satisfacción de ciertas demandas; otra, sembrar el desorden, la confusión y el encono" con el propósito de impedir la celebración de los Juegos Olímpicos. El conflicto estudiantil de México ocurría —como en otras partes del mundo— en vísperas de celebrarse algún suceso nacional importante. Se trataba, pues, de una manía de imitación presente en la juventud. El presidente expresó su confianza de poder celebrar los Juegos Olímpicos; reiteró su respeto por la autonomía universitaria; negó que hubiese presos políticos;[5] descartó que se derogaran los artículos 145º y 145º bis; y declaró ominosamente

> [...] todo tiene un límite y no podemos permitir ya que se siga quebrantando irremisiblemente el orden jurídico, como a los ojos de todos ha venido sucediendo; tenemos la ineludible obligación de impedir la destrucción de las fórmulas esenciales, a cuyo amparo convivimos y progresamos.
>
> [...] agotados los medios que aconsejen el buen juicio y la experiencia, ejerceré, siempre que sea estrictamente necesario, la facultad contenida en el artículo 89o., fracción VI de la Constitución General de la República: VI. "Disponer de la totalidad de la fuerza armada permanente, o sea, del ejército terrestre, de la marina de guerra y de la fuerza aérea para la seguridad interior y defensa exterior de la Federación".
>
> [...] no quisiéramos vernos en el caso de tomar medidas que no deseamos, pero que tomaremos si es necesario; lo que sea nuestro deber hacer lo haremos, hasta donde estemos obligados a llegar llegaremos (Ramírez, 1969, pp. 281-284).

Los estudiantes dieron a conocer en una conferencia de prensa su reacción al Informe Presidencial: las razones y argumentaciones del presidente eran falsas o triviales; no mostraba éste ningún cambio cualitativo ante el Movimiento; sólo aludía a dos de las demandas del pliego petitorio. No obstante, el CNH envió al presidente —el 4 de septiembre— una petición escrita y sugirió para el diálogo el auditorio del Centro Médico.

El rector Javier Barros Sierra, por su parte, instó a los estudiantes el día 8 a regresar a clases y la Asociación de Profesores de Ciencias Políticas y Sociales lo apoyó, mientras el Senado aprobó la resolución del presidente de

[5] Personas privadas de la libertad por razón exclusiva de sus ideas políticas, ajenos a delito alguno.

disponer del ejército en defensa de la seguridad interna de la nación. Entre tanto, las brigadas estudiantiles prosiguieron su labor de informar verídicamente al pueblo.

Con miras a atizar el entusiasmo por el Movimiento, los estudiantes, por su parte, organizaron una gigantesca manifestación de 250 mil personas al Zócalo, con una ingeniosa característica: el silencio. Los manifestantes desfilaron acompañados sólo por el ruido de las pisadas en el asfalto y los leves crujidos de la ropa. Los estudiantes evitaron de esa guisa cualquier asomo de confrontación con las fuerzas del orden y demostraron paladinamente la vida del Movimiento, el poderío del CNH y una disciplina digna de admiración (*El Universal*, septiembre 14 de 1968).

Ante tantos retos estudiantiles, el gobierno determinó allanar la Ciudad Universitaria (septiembre 18), para apoderarse de los cabecillas. La tropa invadió los edificios, desalojó a los estudiantes, los padres de familia presentes allí en esos momentos, los maestros, los funcionarios y los empleados, ninguno de los cuales presentó resistencia. Radio Universidad dejó de transmitir sin previo aviso a las 22.25 hrs. La tropa obligó a unos 300 detenidos a colocarse las manos atrás de la cabeza y a muchos de ellos a acostarse en el suelo, en tanto que los soldados, fusil en mano con la bayoneta calada, se mantenían alertas. Luego, la tropa arrió la bandera —se encontraba a media asta desde el pasado 29 de julio (*Excélsior*, septiembre 19 de 1968).

El gobierno declaró, para justificar el allanamiento de la UNAM, que ésta era un centro de subversión y el ejército sólo había intervenido con el propósito de deshacerlo, y permitir que se reanudaran las actividades normales. En realidad, uno de los objetivos secretos del allanamiento de la UNAM parece haber sido apoderarse del CNH, algunos de cuyos miembros allí presentes pudieron escapar. El gobierno anunció al día siguiente que el ejército evacuaría la UNAM, cuando sus autoridades se lo pidieran.

El allanamiento de la UNAM desató una oleada de indignación y violencia. Los estudiantes, por un lado, y el ejército por otro, entablaron batallas callejeras desde el 19 y continuaron así varios días. El mismo día 19 el PRI y sus diputados apoyaron la ocupación de CU y algunos de ellos atacaron duramente desde la tribuna a Barros Sierra, quien había repudiado de modo tajante el atentado. Entre tanto, grupos de "porros" atacaron la Preparatoria No. 4, el Colegio de México, la Vocacional 5 y las Preparatorias Nos. 5 y 9. Con tales ataques, creció la tensión y más al notificar Barros Sierra su renuncia. Entre el 23 y 24 el ejército allanó también el IPN con resistencia de los estudiantes (*El Día*, septiembre 20 de 1968).[6]

[6] Véase Ramírez, 1969, pp. 322-333, sobre este incidente.

Empero el uso masivo de la fuerza desarticuló al Movimiento tal como el gobierno lo pretendía, sin lograr frenarlo. El 25, la Junta de Gobierno rechazó la renuncia de Barros Sierra, quien se tomó dos días para aceptar de nuevo. Mas el rector perdió algo de la autoridad moral de que había gozado. El CNH le manifestó luego su apoyo (*El Día*, septiembre 27 de 1968).

El gobierno nombró entonces a Jorge de la Vega Domínguez y Andrés Caso Lombardo, hijo de Alfonso Caso, representantes suyos, para entablar el diálogo con los estudiantes, quienes se esforzaban por convencer al gobierno y al pueblo que no pretendían estorbar los Juegos Olímpicos, como se les acusaba, y deseaban concertar una tregua verdaderamente olímpica. Al mismo tiempo, rehusaron reunirse con los representantes del gobierno hasta que las tropas hubieran salido de CU y del IPN. El 30, éstas desalojaron la UNAM y dejaron tras sí una estela de equipo destruido, edificios devastados y numerosos robos. Silenciosamente, los representantes de las partes contendientes empezaron a reunirse. El CNH celebró dos mítines en CU. El 2 de octubre los representantes del CNH y del gobierno se reunieron para discutir las demandas estudiantiles.

Desde el 25 de septiembre hasta el 2 de octubre hubo un respiro. Esperanzados, los estudiantes organizaron un mitin en la Plaza de las Tres Culturas.

La muchedumbre —unas 10 mil personas— empezó a reunirse paulatinamente dispuesta a celebrar el mitin, el cual concluiría con una manifestación hasta el IPN para protestar por la presencia de las tropas en la institución. La atmósfera de la plaza era tensa, pues tanques del ejército, «yips» y camiones militares de carga acordonaban el perímetro en las cercanías. Pero como la presencia de los soldados se había convertido en espectáculo familiar, los organizadores del mitin no hicieron ningún intento de suprimirlo y de dispersar a la multitud. A la caída de la tarde, muchos residentes del complejo habitacional de Nonoalco-Tlatelolco empezaron, por simpatía con los estudiantes, a sumarse al mitin, cuya celebración ayudaba a distraerse de la diaria rutina. Los estudiantes, por su parte, se sentían tranquilos por hallarse en territorio amistoso. Los oradores arengarían a la multitud desde el balcón del tercer piso del edificio Chihuahua.[7]

Desde el principio del mitin, dos helicópteros volaban sobre la zona. La muchedumbre les silbaba cada vez que aparecían sobre sus cabezas.[8]

---

[7] Otros dicen que del cuarto piso (*La Prensa*, octubre 3 de 1968).

[8] Algunos testigos hablan de un solo helicóptero (*La Prensa*, octubre 3 de 1968).

El mitin era, por el número de los asistentes, insignificante, comparado con los celebrados anteriormente. Los oradores anunciaron después de breves discursos su decisión de cancelar la marcha hasta el IPN, para evitar represalias del ejército.

Poco después de las 18 horas —refiere Francisco Ortiz Pinchetti, testigo presencial en el balcón del edificio Chihuahua— (*Proceso*, octubre 3 de 1988), ascendieron hacia el cielo dos cohetones que, al estallar, se resolvieron en dos bengalas de intenso color verde. La muchedumbre congregada en la plaza se inquietó, se oyeron gritos: "—ahí vienen!" y empezó a replegarse hacia el sur de la plaza. El orador pidió calma "—No es nada!"; "—Tratan de provocarnos!" Entre tanto, a espaldas de Ortiz Pinchetti, subieron por la escalera, usada por éste media hora antes, numerosos individuos, armados con metralletas y pistolas, vestidos de civil y con un guante blanco en la mano izquierda.[9] Pertenecían al batallón Olimpia y tenían como objetivo arrestar a los miembros del CNH y dar la consigna del ataque. Uno de aquellos, descrito por otro testigo (*Proceso*, octubre 3 de 1988), se adelantó al barandal y disparó. Fue la consigna de empezar la balacera. El ejército, que ya ocupaba la plaza, contestó y ésta se convirtió súbitamente en un infierno. Nadie parece haberse percatado de que tanto algunos miembros del batallón Olimpia, situados en el balcón del edificio Chihuahua, como la tropa de la plaza se dispararían mutuamente, con pérdidas inevitables para ambos (*Excélsior*, octubre 3 de 1968).

Según la versión del gobierno después de los hechos, el ejército avanzó para responder al fuego de los francotiradores apostados en los edificios. La realidad, revelada por testigos presenciales —periodistas y fotógrafos— fue diferente. El ejército inició el indiscrimado tiroteo con pistolas, fusiles e, incluso, ametralladoras, sobre la indefensa multitud de hombres, mujeres y niños. Así lo comprueban los equipos de la *American Broadcasting Company* y de la *Columbia Broadcasting Company* que grabaron el principio del ataque hasta verse obligados a huir. La matanza duró varias horas ¿cuántos murieron? Ciertamente, más de los 76 registrados por el gobierno. En México, ningún periódico se atrevió a publicar cifras (*Excélsior*, octubre 3 y *El Día*, octubre 3 de 1968). El testimonio más imparcial fue el de la periodista Oriana Falacci —herida en la refriega— aparecido en *La Voz de México* (diciembre 12 de 1968), reproducción del original en inglés publicado por la revista *Look* (noviembre 12 de 1968). El periódico *The Guardian*, tras cuidadosa investigación, dio la cifra de 325 muertos (Paz, 1970, p. 35). Los heridos fueron miles, así como las personas aprehendidas. La matanza de Tlatelolco fue trágicamente irracional. Si se acepta la versión del gobierno —unos francotiradores em-

[9] Otros testigos hablan de la mano derecha envuelta en un pañuelo (*Excélsior*, octubre 3 de 1968).

pezaron a disparar— la tropa debería haber desalojado de la plaza a la multitud y usado luego tiradores certeros contra aquellos. Si sólo se pretendía arrestar a los líderes, habría bastado cercar el edificio Chihuahua sin disparar sobre la muchedumbre. El gobierno quiso dar una sangrienta lección con un ataque mal organizado, cuyo saldo de muertos y heridos es una afrenta para el país. Tal vez les pareció a los responsables insignificante el precio de la muerte de varios cientos de personas —muchas de ellas totalmente ajenas al Movimiento— con tal de aplastar a los estudiantes rebeldes.

Confrontado con la infamia de la matanza, el gobierno trató de justificarse: los estudiantes atacaron primero y el ejército acudió solícitamente a proteger a la multitud y a los residentes del complejo habitacional. Según confesiones arrancadas con tortura a algunos de los líderes, el Movimiento Estudiantil era una maniobra para instalar un régimen comunista en México e impedir la celebración de la Olimpiada; otras culpaban a algún prominente político de financiar el Movimiento para «quemar» a ciertos personajes, presuntos candidatos a la presidencia de la nación. Las armas recogidas —ridículamente pocas en número para emprender una rebelión armada— comprobaron, según el gobierno, la existencia de una alevosa conspiración.[10]

El Movimiento Estudiantil de 1968 murió en Tlatelolco la noche del 2 de octubre. Su entierro se efectuó el 4 de diciembre, al levantarse oficialmente la huelga. Las Olimpiadas se celebraron sin problemas —el comité olímpico decidió por una cerrada votación no suspenderlas—. Algunos líderes estudiantiles, sobrevivientes de la pesadilla de Tlatelolco se escondieron, emigraron a provincia, o incluso se exiliaron en otros países. La mayoría, en cambio, engrosó las filas de los presos en las cárceles. Muchos fueron bárbaramente torturados y languidecieron por años en prisión. El gobierno no concedió las seis peticiones del Movimiento. Hasta 1970, no se derogaron los artículos 145º y 145º bis, si bien las disposiciones represivas se conservaron en otros artículos.

2.2 La interpretación

Un atento análisis del Movimiento Estudiantil revela ciertas características. Poseía identidad. No era académico en el sentido de luchar por la reforma de los estudios. Carecía de clasificación ideológica, pues, aunque el Partido

[10] Don Cook en su obra *Charles de Gaulle* (Madrid: Javier Vergara editor, 1985, pp. 440-454) señala que en el movimiento estudiantil de París hubo alianza de los estudiantes y los obreros.

Comunista y sus organizaciones juveniles, Juventud Comunista y Central Nacional de Estudiantes Democráticos así como la Coalición de Maestros Pro Libertades Democráticas,[11] ayudaron a organizarlo, fueron, junto con el Consejo Nacional de Huelga y grupos de izquierda, rebasados por aquél.[12]

Fue principalmente estudiantil,[13] compuesto por este sector dedicado a los estudios, siempre inquieto, y carente en general, de independencia económica, cuando otros coetáneos suyos se ganan la vida, forman su hogar y son dueños de sí mismos. Los estudios universitarios segregan de la vida real y obligan a numerosos estudiantes ya adultos, a vivir sin la independencia propia de éstos. No es de extrañar que, en ese momento de la vida del país, ante los atropellos impunes de los granaderos contra los compañeros de estudios, ante la falta de garantías por parte del gobierno y ante unos juegos olímpicos organizados con tanto dispendio, los estudiantes se rebelaran. A diferencia de la protesta de los estudiantes franceses,[14] en mayo de ese año, los mexicanos no pretendían cambios violentos, ni experiencias orgiásticas como los "hippies", sino convertirse en voceros del pueblo y lograr reformas democráticas (Zermeño, 1978, pp. 35-36). El Movimiento presentó asimismo un rasgo sin precedentes en la historia de México: nunca antes cientos de miles de manifestantes habían marchado por las calles de la capital denunciando al gobierno: nunca antes los estudiantes de la UNAM, IPN, Chapingo y otras instituciones habían colaborado tan estrechamente; y nunca antes el gobierno había aplicado la violencia contra lo más selecto de los jóvenes de la nación.

---

[11] Heberto Castillo, Eli de Gortari, Eugenio Filloy, Manuel Peimbert, Fausto Trejo y otros.

[12] Jorge Hernández Campos (*Unomásuno*, agosto 16 de 1988), participante en el Movimiento, culpa de «delirio, dogmatismos despachados como realidades», etcétera, al CNH y duda que éste tuviera una idea clara del proyecto de país que pretendía imponer.

[13] Indudablemente, hubo infiltraciones de otros grupos, según el refrán: «A río revuelto...».

[14] Véase el excelente artículo de J.L.M. de Lannoy. "Militancia política estudiantil en París y México en 1968" [Trad. de S. Zamora B. y J.L. Rivas V.] *Perfiles Educativos*, 1979, (No. 4) (abril-junio), pp. 17-40. Según Lannoy: 1) Los estudiantes franceses procedieron dentro de una larga tradición de militancia política con ocasión de las guerras coloniales de Argelia e Indochina; 2) La huelga de los estudiantes franceses se inició simultáneamente a una huelga obrera de un importante centro industrial vecino a Nanterre (Universidad de París); 3) El movimiento estudiantil francés se rebeló contra el sistema universitario, criticándolo de autoritario y desvinculado de las realidades económicas del momento; 4) La rebelión estudiantil criticó en forma radical a la sociedad francesa como consumista, tecnocrática y carente de libertades. En París, pocos estudiantes fueron encarcelados; no hubo arrestos masivos ni un solo muerto; el ejército no intervino en los motines ni se usó ninguna arma pesada contra la muchedumbre. Por otra parte, en México, a diferencia de París, no se invocó a Herbert Marcuse (1898-1979) cuyas dos obras *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada* (Trad. de Juan García Ponce). México: Joaquín Mortiz Editor, 1968 y *Eros y Civilización. Una investigación filosófica sobre Freud*. (Trad. de Juan García Ponce). México: Joaquín Mortiz Editor, 1965.

Además, el Movimiento, a diferencia de otras huelgas universitarias, definió a un adversario tangible contra el cual dirigió sus ataques y en función del cual estructuró su alianza: el PRI-gobierno-presidente de la República (Zermeño, 1985, pp. 41-43 y 94-95).[15] Finalmente, la rapidez de cristalización del Movimiento —con la presentación de objetivos y desencadenamientos de acciones— fue espectacular (Zermeño, 1985, p. 26). Las demandas del fin del Movimiento fueron esencialmente las mismas del principio.

1º Respetar las libertades democráticas.
2º Libertad a los estudiantes, profesores y ciudadanos detenidos a partir de julio 26.
3º Derogar los artículos 145º y 145º bis del Código Penal Federal.
4º Destituir a las autoridades responsables de los hechos violentos.
5º Suprimir el cuerpo de granaderos.
6º Indemnizar a las familias de los estudiantes agredidos (*El Día*, julio 28, agosto 2 y 4 de 1968).

Diversas parecen haber sido las causas profundas del Movimiento. Primera, la inadecuación del sistema político para incorporar y representar las demandas de los nuevos sectores sociales en los cuales se desarrollaba una doble lucha: una, generacional, entre los antiguos políticos y administradores, la mayoría abogados, y una minoría sin profesión alguna y los jóvenes de profesionistas dotados de preparación diversificada; otra, personal, la resistencia de estos últimos a someterse a organismos burocráticos con escasa perspectiva de poner en práctica sus conocimientos. Segunda, el deterioro de las relaciones entre el Estado y la UNAM. La universidad se aisló del Estado por el influjo de la reforma universitaria de Córdoba, Argentina, en 1918, reforma que enarboló la bandera de la autonomía de las instituciones de educación superior. En la posición liberal —la universidad es el santuario de la cultura al margen de la política— se infiltraron las posiciones marxistas y socialistas de los años sesenta y así la ruptura entre universidad y Estado se acentuó. Podría decirse que la dificultad de hacer política abiertamente impulsó a los estudiantes a efectuarla dentro de la universidad, coto cerrado para el gobierno por razón de la autonomía. Tercera, el debilitamiento del modelo cultural de populismo-nacionalismo-desarrollismo, basado en la opo-

[15] Norberto Aguirre Palancares (*Proceso*, octubre 16 de 1978) asegura que el presidente Díaz Ordaz no supo del ataque a los estudiantes en Tlatelolco sino hasta después de sucedido. Gastón García Cantú (*Excélsior*, octubre 3 de 1968) da a conocer que sí lo sabía.

sición a Norteamérica, no sólo por la pérdida de más de la mitad del territorio en 1848, sino por la amenaza de intervenir en las movilizaciones populares: la Revolución y el cardenismo. Los miembros del trinomio —coherentes entre sí a los principios— resultaron contradictorios en los sesentas. Finalmente, la transformación del Estado populista en Estado de clase —con escasa atención hacia las clases medias, cuya inquietud no podía ser controlada tan estrictamente como la de la clase obrera— despertó en aquéllas un agudo malestar (Zermeño, 1985, pp. 55-83).[16]

[16] Carlos Marín. "Tlatelolco, desde el edificio Chihuahua" (*Proceso*, octubre 3 de 1977). Véanse además los artículos de Elena Poniatowska (*Proceso*, octubre 2 de 1978); Francisco José Paoli (*Proceso*, octubre 2 de 1978); Heberto Castillo (*Proceso*, octubre 30 de 1978); Elías Chávez (*Proceso*, noviembre 20 de 1978) y Fausto Trejo (*Proceso*, diciembre 11 de 1978).

TERCERA PARTE

CAPITULO VI

EL SEXENIO DE LUIS ECHEVERRÍA ÁLVAREZ

1. La situación del país

El gobierno mexicano, después de haber sofocado el Movimiento Estudiantil con todos los recursos ideológicos, militares y políticos a su alcance y apresado a sus principales líderes, logró que aquél se extinguiera. No obstante, a pesar de la represión de que fue objeto el Movimiento Estudiantil de 1968 y de su corta duración —4 meses escasos— dejó profundas cicatrices en la conciencia política y social de México. Mostró, por una parte, que era inconveniente seguir gobernando como antes y, por otra, que se requerían cambios importantes en el régimen político.

Un año después de la represión del Movimiento Estudiantil, la Conferencia Nacional Campesina postuló (octubre de 1969) al licenciado Luis Echeverría Álvarez, hasta ese momento secretario de Gobernación, como candidato a la presidencia de la República. La campaña electoral y el programa de gobierno de Echeverría revistieron un cariz que prometía retornar a las raíces populares de la Revolución Mexicana y del cardenismo, y realizar urgentes reformas económicas de contenido social. El candidato prometió formalmente redistribuir la riqueza y reconoció la necesidad de lograr mayor eficiencia en el aparato económico y productivo del país.

2. El presidente Luis Echeverría Álvarez

El presidente Luis Echeverría Álvarez (1922-) nació en la capital el 17 de enero de 1922, donde hizo sus estudios primarios al igual que en Ciudad Victoria, Tams. Cursó la carrera de leyes en la Facultad de Derecho de la UNAM y obtuvo el título de abogado en 1945. Ocupó diversos cargos públicos: secretario particular del general Rodolfo Sánchez Taboada, presidente del Comité Ejecutivo Nacional del PRI y, posteriormente (1947-1952), director de prensa y propaganda del citado comité. Por la misma época, fue profe-

sor adjunto de teoría general del Estado en la UNAM; oficial mayor de la SEP; oficial mayor del PRI; subsecretario de Gobernación (diciembre de 1958-noviembre de 1964) y, como tal, encargado del despacho a partir de noviembre 18 de 1963; secretario de Gobernación (1964-1969); y candidato del PRI a la presidencia de la República. Resultó elegido,[1] en los comicios de julio de 1970 en los cuales contendió con el licenciado Efraín González Morfín, del Partido Acción Nacional (PAN) , y tomó posesión de su cargo en diciembre 1o. del mismo año.[2]

La sucesión presidencial de diciembre de 1970 inició una renovación de los cuadros de la burocracia política y de los aparatos políticos e ideológicos del Estado, con el objeto de lograr un amplio apoyo al proyecto de reformas. Asimismo, reivindicó la ideología y los valores de justicia social de la Revolución Mexicana y el papel del Estado como rector de la economía y del proyecto de desarrollo de la clase dominante en su conjunto. Propuso, en lugar de la vieja política del desarrollo estabilizador, una estrategia de crecimiento del ingreso, la cual llamó del "desarrollo compartido". Este buscaba corregir las deficiencias del desarrollo estabilizador, pero sus resultados fueron perjudiciales: la producción creció irregularmente, con lamentable agudización de las diferencias entre el campo y la ciudad; la producción agrícola fue inferior al aumento demográfico; la balanza de pagos resultó deficitaria; el costo de la vida aumentó considerablemente; el peso, de $12.50 por dólar, se devaluó a $23; la deuda externa sobrepasó los 19 mil millones de dólares; la riqueza siguió concentrándose en pocas manos, con inequitativo reparto del ingreso y refuerzo de la dependencia comercial, financiera, tecnológica y cultural; el ensayo de apertura democrática rindió pobres resultados, sin tocar los aspectos agrario y sindical; el 10 de junio de 1971 se perpetró una matanza, con saldo de decenas de estudiantes muertos y heridos; los líderes agrarios, Genaro Vázquez, Lucio Cabañas, Enrique Cabrera, Joel Arriaga, Pablo Alvarado e Hilario Moreno fueron asesinados; grupos de campesinos en Sonora, Sinaloa, Oaxaca, Veracruz, etcétera,

[1] El número de votos fue: 11 948 412, o sea, el 86% para Echeverría y 1 945 204, el 14% para Efraín González Morfín.

[2] Su gabinete estuvo formado por: Gobernación, Mario Moya Palencia; Relaciones Exteriores, Emilio O. Rabasa; Hacienda y Crédito Público, Hugo B. Margáin; Defensa Nacional, Hermenegildo Cuenca Díaz; Marina, Luis M. Bravo Carrera; Patrimonio Nacional, Horacio Flores de la Peña; Industria y Comercio, Carlos Torres Manzo; Agricultura y Ganadería, Manuel Bernardo Aguirre; Comunicaciones y Transportes, Eugenio Méndez Docurro; Obras Públicas, Luis Enrique Bracamontes; Recursos Hidráulicos, Leandro Rovirosa Wade; Educación Pública, Víctor Bravo Ahúja; Salubridad y Asistencia, Jorge Jiménez Cantú; Trabajo y Previsión Social, Rafael Hernández Ochoa; Secretaría de la Presidencia, Hugo Cervantes del Río; Departamento del Distrito Federal, Alfonso Martínez Domínguez; Procurador General de la República, Julio Sánchez Vargas; Procurador General del Distrito Federal y Territorios Federales, Sergio García Ramírez; Petróleos Mexicanos, Antonio Dovalí Jaime, con numerosos cambios durante el sexenio.

experimentaron una dura represión; numerosos enfrentamientos se produjeron entre las cámaras patronales y el gobierno; y, finalmente, se originó una insurgencia sindical independiente, tal como la de los electricistas, la tendencia democrática, el movimiento sindical ferrocarrilero y el sindicalismo universitario.

Se aprobaron las siguientes leyes: Asentamientos Humanos; Reforma Agraria (abril de 1971), que derogó el Código Agrario de 1942; Aguas (1973); Seguro Social; Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (INFONAVIT); y la Carta de Derechos y Deberes Económicos de los Estados (1974). Los Departamentos de Turismo y de Asuntos Agrarios y Colonización se convirtieron en Secretarías de Turismo y de la Reforma Agraria, respectivamente. Se fusionaron tres bancos: Nacional de Crédito Agrícola, Nacional de Crédito Ejidal y de Crédito Rural; se firmó el pacto de Ocampo, con el propósito de organizar una central campesina única, pero sin los resultados apetecidos.

El gobierno del licenciado Echeverría rompió relaciones con la Junta Militar Chilena, que derrocó a Salvador Allende, y dio asilo a numerosos emigrados y perseguidos latinoamericanos. Asimismo, impulsó la creación del Sistema Económico Latinoamericano (SELA) y de la Naviera Multinacional del Caribe (NAMUCAR); fundó el Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo (CEESTEM); y luchó por la soberanía de México sobre las 200 millas de mar patrimonial.

El presidente Echeverría recibió la vista oficial de numerosos jefes de Estado, entre ellos, los presidentes de Guatemala, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, El Salvador, Chile, Venezuela y otros países sudamericanos, así como de la Reina Isabel II, de Gran Bretaña, del Shah de Irán Mohamed Reza Pahlevi; del presidente de Rumania, Nicolás Ceausescu; del presidente de Tanzania, Julius Nyerere y del Mariscal Yosip Broz Tito, presidente de Yugoeslavia. A su vez, el presidente Echeverría visitó numerosos países de Europa y Asia, Canadá y Estados Unidos de Norteamérica y varias repúblicas de Hispanoamérica. En su viaje a Italia (marzo de 1974), visitó al Papa Paulo VI, primer presidente mexicano que se entrevistaba con un pontífice romano.

En el ámbito educativo, se promulgaron las leyes Federal de Educación (1973) y de Educación para Adultos (1974); se creó El Colegio de Bachilleres (1974) y la Universidad Autónoma Metropolitana (1974).

Durante el sexenio, el gobierno se esforzó por superar el desprestigio causado por su actuación en el Movimiento Estudiantil y el deterioro de la legitimidad política del Estado. Para lograr tal propósito, invitó a los sectores disidentes a colaborar con el gobierno y a expresar abiertamente sus inconformidades (Nieto, 1986, pp. 64-66; Semo, 1982, 4, pp. 157-159; 239-245).

3. EL SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, VÍCTOR BRAVO AHÚJA

El ingeniero Víctor Bravo Ahúja nació en Tuxtepec, Oax., en 1918. Nada se sabe de sus primeros estudios. Recibió su título de ingeniero en aeronáutica del IPN, y asistió a cursos especiales en la Escuela Militar de Aeronáutica, la Facultad de Ciencias de la UNAM, el Instituto Tecnológico de California y la Universidad de Michigan.

El ingeniero Bravo Ahúja fue uno de los secretarios del ramo con más amplia preparación académica para el cargo: profesor de la Escuela Superior de Ingeniería (1941); de la Escuela Militar de Mecánicos de Aviación (1942-1943); de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (1945); y del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1945-1958).

Fue fundador y primer director del Instituto de Investigaciones Industriales de Monterrey y rector del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. En 1958 fue designado por el presidente López Mateos subsecretario de Enseñanza Técnica y Superior de la SEP, gestión que prosiguió durante el sexenio de Díaz Ordaz. Durante aquél reorganizó integralmente el sistema nacional de enseñanza técnica, cuyo alumnado llegó a contar con 270 000 estudiantes; reorganizó también el IPN y transformó los ciclos prevocacional (secundaria) y vocacional (preparatoria). Por otra parte, en su administración se crearon la Escuela Superior de Física y Matemáticas y los cursos de graduados; el Centro Nacional de Cálculo; el Centro de Investigación y Estudios Avanzados; la Comisión de Operación y Fomento de Actividades Académicas; el Centro de Televisión Educativa; y el Planetario Luis Enrique Erro. Se establecieron también los programas de intercambio académico y de Formación de Profesores (Universidad de California, en Los Ángeles-Instituto Politécnico Nacional), el del Plan de Operaciones UNESCO e IPN; y de la Comisión IPN y UNAM. Se impulsó el patronato de obras e instalaciones del Instituto; se construyó la Unidad Profesional de Zacatenco y diversas Escuelas en el Distrito Federal; se creó la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas y se construyeron 80 escuelas técnicas; 35 centros de capacitación para el trabajo industrial; 12 Institutos Tecnológicos Regionales; el Centro de Ciencias y Tecnologías del Mar, de Veracruz; la Escuela Nacional de Maestros; la Escuela de Capacitación para el Trabajo Industrial; el Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial; y el Centro Regional de Enseñanza Técnica Industrial en Guadalajara.

Durante su gestión como subsecretario de Enseñanza Técnica y Superior, el ingeniero Bravo Ahúja sostuvo un diálogo cordial y constante con los directores y los alumnos del sistema de enseñanza técnica; visitó numerosas instituciones educativas nacionales y extranjeras y organismos internacionales, estableciendo o consolidando relaciones con las autoridades y estudiando los diferentes sistemas educativos. Intervino asimismo en la reorganización de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). Su esfuerzo tuvo por resultado unificar e integrar más sólidamente el sistema educativo nacional.

En 1968, el ingeniero Bravo Ahúja fue elegido gobernador constitucional del estado de Oaxaca, con cuyos diversos grupos autóctonos había tenido contacto desde joven. La honda preocupación por la situación social, económica y cultural del estado lo impulsó a visitar como gobernante todas las regiones oaxaqueñas y dialogar directamente con el pueblo. Llevó a cabo importantes obras de infraestructura para acelerar el desarrollo de la entidad, elevando sus niveles socioculturales y económicos. Logró que se electrificaran 428 poblaciones y dejó asegurada la electrificación de otras 400. Realizó importantes obras de comunicación y urbanización; estableció las bases para desarrollar turísticamente la costa de Oaxaca e inició el programa pesquero en los litorales del Istmo de Tehuantepec.

Durante los dos años del gobierno del ingeniero Bravo Ahúja, se construyeron 1 373 aulas para diferentes niveles educativos. Se logró establecer un sólido sistema de educación técnica que dotó al estado de dos escuelas tecnológicas pesqueras, 57 escuelas tecnológicas agropecuarias, cuatro centros tecnológicos agropecuarios, un instituto tecnológico regional agropecuario, 11 escuelas técnicas industriales, seis centros de estudios científicos y tecnológicos y dos instituciones tecnológicas regionales. Se crearon, además, el Instituto de Investigación e Integración Social, que atiende diferentes ciclos, y las Academias Oaxaqueñas de la Lengua Zapoteca y Mixteca así como de la Cultura Oaxaqueña. Se promulgó el decreto y se firmó el convenio para establecer el Museo de Arte Precolombino Rufino Tamayo, con una variada colección de piezas de diversas regiones de la República.

Bravo Ahúja inició, como secretario de Educación Pública, una reforma del sistema de educación técnica y de enseñanza normal, así como de la educación primaria, cuyos libros de texto gratuitos se modificaron para introducir

un nuevo método didáctico en las aulas,[3] especialmente en las matemáticas y la lengua nacional. Se impulsó la enseñanza superior, con el aumento de subsidios a las universidades e institutos de enseñanza superior, la instalación de nuevos equipos y laboratorios, la creación de nuevas carreras y la ampliación de edificios y otras innovaciones, que sería largo enumerar.

Se crearon, además, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE). La enseñanza en el medio indígena se proyectó sobre bases más técnicas y se incrementaron los centros coordinadores indígenas del país.

En el aspecto legislativo, se expidió la ley orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana (febrero 17 de 1973), que establece esa institución educativa de nivel superior, con una organización moderna y amplias facultades para establecer licenciaturas, maestrías y doctorados. Se creó (septiembre 26 de 1973), por decreto presidencial, El Colegio de Bachilleres, como corporación pública con personalidad propia, con el objeto de establecer varios planteles en la capital o en cualquier parte de la República, para impartir educación media, con programas modernos y métodos avanzados de enseñanza. Se promulgaron la ley Federal de Educación (noviembre 1o. de 1973), portadora de nuevas orientaciones fundamentales para el sistema educativo nacional, y la Ley de Educación de Adultos (1975). Se establecieron los acuerdos de reconocimiento oficial de estudios para instituciones privadas, el primero de los cuales favoreció a la Universidad Iberoamericana (1973 y 1974).

Se dictaron otros decretos para reestructurar jurídicamente la SEP, tales como el nuevo reglamento interior, el reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la SEP; el reglamento del Colegio de Bachilleres; la creación de una comisión intersecretarial para el mejoramiento social, económico, educativo y cultural de las comunidades indígenas y rurales del país. Y el decreto que regiría las actividades del Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial.

Digna de especial mención es su labor editorial con la magnífica serie Sepsetentas de más de 200 títulos.

El ingeniero Bravo Ahúja recibió numerosas distinciones de otros países: gran oficial de la Legión de Honor de Francia, gran oficial de la Orden al

[3] Una encuesta, realizada por el Centro de Estudios Educativos (CEE), como parte del Programa de Estudios Conjuntos para la Integración Económica Latinoamericana (ECIEL) revela que los cambios logrados en la metodología de la enseñanza no tuvieron la consistencia deseada. Los métodos propuestos en los textos se combinaron sin crítica alguna con los tradicionales. (El estudio puede consultarse en la biblioteca del CEE).

Mérito de la República Federal Alemana, Gran Cruz de la Orden de Leopoldo II, del gobierno de Bélgica, Caballero de la Gran Cruz de la Orden del Mérito de la República Italiana, y otras.[4]

4. La reforma educativa

Al concluir el sexenio de Díaz Ordaz, el país afrontaba una aguda crisis, caracterizada por el fomento de grandes monopolios; la suspensión del cumplimiento de la reforma agraria; el férreo control del movimiento obrero; la pauperización del proletariado y campesinado; y la represión de los movimientos populares de los médicos y, sobre todo, de los estudiantes. A la nueva administración se le presentaba la alternativa de mantener las orientaciones del régimen anterior o modificarlas sustancialmente con la liberalización del ambiente político. Echeverría optó por lo segundo en cuatro aspectos: establecer una apertura democrática que alentara con nuevos partidos políticos una necesaria oposición; orientar la reforma económica para modernizar el aparato productivo, principalmente el campo y aumentar la productividad en todos los órdenes; mejorar la condición de las clases populares, con mayores oportunidades de cultura y educación; luchar contra el desempleo y el esfuerzo por integrar las poblaciones marginadas al desarrollo nacional; e incrementar las relaciones con otros países, principalmente del tercer mundo.

Consecuente consigo mismo, el régimen de Echeverría, al establecer estas políticas, se vio obligado a realizar una reforma educativa. Así lo había anunciado, al protestar como candidato a la presidencia, sin ninguna referencia a la reforma de Díaz Ordaz.

> Todos nuestros problemas desembocan o se relacionan con uno solo, el de la educación. Entendemos a nuestra revolución como un proceso de constante reforma, por lo que tiene sitio especial dentro de ella la reforma educativa. Ningún avance económico, ninguna mejoría social son posibles sin la educación popular, sin que lleguen al pueblo los beneficios de la cultura en sus diversos niveles [...] definimos la educación como la modelación del hombre del mañana [...] si el sufragio del pueblo de México nos apoya, realizaremos una reforma educativa profunda e integral, en todos los niveles, con la colaboración de maestros y de los diversos sectores de nuestra sociedad (*Excélsior*, noviembre 15 de 1969).

Por otra parte, en el discurso de toma de posesión, reiteró este propósito:

[4] Víctor Bravo Ahúja. *Curriculum Vitae*. México: [s.e.], 1975.

> Una auténtica reforma educativa exige revisar, profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la docencia. Desconfiemos de los cambios espectaculares y las decisiones arbitrarias. La reforma que iniciaremos no será fruto de una imposición burocrática. Surgirá de cada aula y estará fundada en la veracidad y en el diálogo.
>
> Los valores que enarbolamos en los planteles educativos son frecuentemente negados en el seno de la comunidad. De poco valdría vigorizar la obra del educador, si no convirtiésemos los medios de difusión en instrumentos de enseñanza extraescolar y en forjadores de la conciencia colectiva [...] (*El gobierno mexicano*, 1-31 de diciembre de 1970, p. 15).

Por tanto, la política educativa del sexenio se presentó como "reforma educativa", expresión que sirvió para designar, desde el principio hasta el fin, todas las acciones del ramo, lo mismo la creación de nuevas instituciones que la expedición de nuevas leyes; la renovación de los libros de texto que la expansión del sistema escolar. Sin embargo, el régimen nunca definió con precisión los objetivos de la reforma educativa ni sus metas y programas. La reforma se presentó como un proceso permanente, orientado a promover la educación nacional y proyectarla sobre las transformaciones indispensables de la sociedad mexicana.

La reforma se puso en marcha, desde los primeros días del sexenio, mediante una amplia consulta en todos los sectores sociales, cuyos resultados se publicaron en seis volúmenes.[5] Las características de la reforma fueron las siguientes: fundada en el diálogo, la participación y el consenso; integral en cuanto que abarcara todos los niveles y formas de la educación, incluyendo especialmente la extraescolar; unida a un proceso permanente que ampliara y orientara el sistema educativo; guiada por principios congruentes con "la apertura democrática", y con la actualización mediante nuevas técnicas, para llegar a todos los grupos sociales y hacer popular la educación; flexible, tanto para adaptarse a los requerimientos sociales como para facilitar los movimientos horizontal y vertical de todos los educandos; y centrada en el maestro, considerado "factor primordial de la educación", pero enfatizando el papel activo del alumno en el aprendizaje (aprender a aprender) (*Diario de una gestión*, Vol. 1, pp. 68-70).

La educación se concebía como proceso, con dos grandes objetivos sociales: transformar la economía, las artes y la cultura, mediante la moderniza-

---

[5] Alude a la obra de: Víctor Bravo Ahúja. *Diario de una gestión*. México: Secretaría de Educación Pública, 1976, 6 vols. Véase el documento. "Puntos de vista sobre la obligada reforma educativa en México", de la Academia Mexicana de la Educación (México [s.e.], 1970). Se encuentran allí muchas de las ideas que el régimen de Echeverría puso en práctica durante su sexenio. Dígase lo mismo de la obra Informe de la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación. México: [s.e.], 1968.

ción de las mentalidades y, además, instaurar un orden social más justo, principalmente al igualar las oportunidades. Así lo afirmó Echeverría en su primer informe de gobierno (septiembre 1º de 1971).

> Nada propicia más la igualdad de oportunidades que la ampliación del sistema educativo [y, en ese mismo discurso]. La reforma educativa se inicia en las conciencias [...] Tratamos de alentar la participación y la voluntad de cambio entre los maestros, los padres de familia, los jóvenes y la sociedad entera para emprender, sobre bases firmes, la renovación permanente de estructuras, métodos y sistemas (*México a través de los informes presidenciales*, 1976, p. 335).

La reforma consistió en un variado conjunto de medios que podrían agruparse en tres capítulos: en el orden pedagógico, introducir nuevos planes, programas, métodos y libros de texto, actualizar a los maestros y elaborar una filosofía educativa; en la administración de la educación, reformar la infraestructura de la educación, promulgar nueva legislación, reorganizar la SEP, modernizar los procedimientos administrativos e impulsar la investigación educativa; en el aspecto político, establecer grandes políticas y orientaciones del desarrollo social, pues el régimen de Echeverría trató de reformar la educación, conforme a un proyecto de nación. Por tanto, las innovaciones introducidas: multiplicar las plazas, modificar la morfología del sistema educativo, establecer nuevas políticas de aplicación del gasto, y otras decisiones reguladoras de los servicios educativos, tendrían relación con los efectos sociales, económicos y políticos de movilidad social, acceso al empleo, distribución del ingreso, regulación del poder, etcétera.

Las acciones de orden pedagógico comprendían el énfasis en el aprendizaje como proceso, la actitud crítica, la orientación de la educación para el cambio, el método científico, la conciencia histórica y la insistencia en la relatividad de los diversos tipos de conocimiento. Asimismo, incluían hacer flexible el sistema educativo, promover la educación informal, la evaluación y la posibilidad de acreditar conocimientos y habilidades adquiridos dentro o fuera de la escuela.

En el segundo, se concentraban la modernización interna de la SEP, la descentralización administrativa, la automatización del registro escolar y de la información estadística, además de los estudios y modelos de diagnósticos y pronósticos del sistema educativo.

Y, finalmente, en el tercer capítulo entraban las grandes políticas y orientaciones del desarrollo educativo (*Excélsior*, mayo 24 de 1975).

Para realizar esta reforma, se estableció, desde los primeros días del régimen, la comisión coordinadora de la reforma educativa (*Informe de labores*,

1976, p. 38), la cual promovió seminarios, mesas redondas, conferencias y otras formas de diálogo, en distintos lugares del país, ciudades, comunidades rurales, centros de educación superior y escuelas unitarias, sindicatos y empresas, para averiguar el parecer de los estudiantes, los padres de familia, los maestros, los especialistas en los distintos campos del conocimiento y, de ser posible, de todas las personas interesadas en la educación.

De esta amplia consulta se derivaron tres directrices respecto del funcionamiento del sistema educativo nacional: actualizarlo, a fin de permitir a maestros y educandos utilizar las técnicas e instrumentos más avanzados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; abrirlo, hasta llegar a todos los grupos sociales y hacer posible la difusión de los bienes educativos; y darle flexibilidad, la cual le facilitaría adaptarse a las necesidades de una sociedad cambiante e impulsar la movilidad social de los educandos, dentro de los diversos tipos y modalidades del sistema.

La reforma educativa debía,[6] según la Comisión Coordinadora de la misma, reunir las siguientes características: expandir el sistema educativo para absorber la demanda insatisfecha de 6 700 000 niños y adultos; atender preferentemente a los grupos marginados; acrecentar la permeabilidad del sistema; implantar y legalizar la educación extraescolar; democratizar el sistema; y promover la superación del magisterio. Asimismo, se procuraría hacer la primaria más formativa que informativa y basarla en los principios de la escuela activa; disminuir el número de alumnos por maestro; mejorar las condiciones materiales de los edificios; adaptar los horarios a la vida de la comunidad; reorganizar el servicio de escuelas de circuito o de aulas móviles, complementado con la radiodifusión; incrementar los servicios educativos a niños atípicos física y mentalmente; multiplicar los centros de educación de adultos; y otros semejantes.

En el ámbito de los métodos, convendría usar los que promovieran la creatividad, el pensamiento crítico y otros parecidos; asimismo, atender a los niños sobredotados, preciado recurso humano de la nación que padece un completo olvido; establecer escuelas experimentales nocturnas de primaria acelerada para adultos, cuyo programa cubrirían de acuerdo con sus capacidades y su tiempo; crear un centro nacional de material didáctico, el cual elaboraría y distribuiría auxiliares de esta naturaleza y guías para su adecuado manejo; y modificar los criterios aplicados en la elaboración de los libros de texto.

El documento final de la comisión no olvidó tampoco los problemas de la

[6] *Aportaciones al estudio de los problemas de la educación*. Documento final de la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa. México: SEP, 1971.

educación media. Reconoció su desajuste con las metas que debería cumplir: formativa y de exploración vocacional; propedéutica (preparación universitaria o tecnológica); y vocacional (formación profesional de nivel medio); metas impropias del desarrollo económico y cultural del país. Por tanto, urgía atender a la formación del magisterio para la educación media, cuyo antecedente era entonces la normal de primaria.

Por otra parte, era menester, según la comisión, adaptar la ley orgánica (promulgada en 1943)[7] al artículo 3º (1946). La comisión previno del atraso en el cuadro general de la educación, reducido ya a tres niveles en otros países: inicial, básica y superior, mientras que en México eran varios y había una proliferación de ciclos: sugería integrar un nivel de educación básica con preescolar primaria y secundaria, y agrupar los conocimientos de la siguiente manera: matemáticas, lengua nacional o extranjera (expresión lingüística y función relacional); ciencias naturales experimentales (pensamiento objetivo); ciencias sociales; educación artística y educación física. Los conocimientos y actividades diferentes entre la secundaria, preparatoria y profesional serían los siguientes: disciplinas filosóficas, apropiadas para el primer y segundo grados de preparatoria; contenidos específicos de tipo propedéutico en el tercer grado de preparatoria, conforme al área seleccionada. Las áreas opcionales deberían ser: ciencia y tecnología, ciencias microbiológicas, economía y administración y ciencias sociales; conocimientos generales y particulares (de la especialidad), en el caso de la formación profesional de grado medio; y educación tecnológica, de acuerdo con concepciones diferenciales para la secundaria y la preparatoria.

Convendría establecer tres tipos de educación tecnológica, según las actividades productivas de las diferentes regiones del país, con programación para: 1) adiestramientos prácticos, en forma de talleres específicos, destinados a los problemas del medio, especialmente de ciertas áreas rurales; 2) adiestramientos prácticos y específicos, dosificando la educación tecnológica general, en beneficio de las regiones con desarrollo medio; 3) educación tecnológica universalizada y polivalente, de mayor contenido básico y de más amplio fundamento científico, para regiones de alto nivel de desarrollo. La preparatoria debería ofrecer, al menos, educación tecnológica de auxiliar técnico.

Asimismo, la comisión insistió en crear la preparatoria única,[8] con duración de tres años, contenidos básicos comunes y específicos diferenciados,

[7] Esta ley orgánica de educación se refería al art. 3º de 1934 que implantaba la educación socialista.
[8] Recuérdese que todavía entonces los estados conservaban la preparatoria de dos años.

de acuerdo con las necesidades regionales, las inclinaciones del alumno y las exigencias propedéuticas de la educación superior.

Además, invitaba la comisión a planear la programación de cursos de preparación agrotécnica de carácter pragmático, y establecer un servicio nacional de orientación a los padres de familia para mejorar la educación en el hogar.

Finalmente, el documento insistía en la educación extraescolar, entendida como toda ocasión educativa informal, pero intencionada, planeada y dirigida, conforme a los objetivos considerados legítimos. La educación extraescolar podría abrazar las siguientes formas: educación materno-infantil familiar; educación vocacional de preingreso al trabajo; capacitación profesional de trabajadores; adiestramiento; perfeccionamiento y superación profesional; extensión educativa con alfabetización funcional; educación básica para adultos; educación media y superior; y cultura popular y desarrollo de la comunidad.

Dichos programas de educación extraescolar deberían proyectarse en función de los requisitos del desarrollo del país y también de los sectores de la población que requirieran servicios de capacitación, entrenamiento o actualización ocupacional, a fin de promover tanto la formación de recursos humanos como las demandas del mercado de trabajo.

Tal es la versión condensada del Documento Final de la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa (1971). Constituye un auténtico diagnóstico del estado de la educación pública y sugiere oportunas recomendaciones para su mejor desarrollo. Completa y profundiza en muchos aspectos el de 1968 que no llegó a ponerse en práctica.

5. EL ANALFABETISMO

A diferencia de otros sexenios, el del licenciado Echeverría no lanzó ninguna campaña especial de alfabetización. Tal vez la sensible disminución de analfabetas —de 28.91% en 1964 (véase vol. 3, pp. 465-467) a 23.94% en 1970, o sea, 4.96% menos— disuadió al secretario de Educación Pública de emprender una campaña especial. Pero a pesar de los logros innegables, todavía era muy desigual la distribución del analfabetismo en el territorio nacional, pues mientras en el Distrito Federal había un 10%, y en estados como Nuevo León y Baja California, un 13%, en Chiapas, Guerrero y Oaxaca alcanzaba un 45% (*El Universal*, septiembre 9 de 1972). Es menester recordar que, según el censo de 1970, el país tenía entonces 48 225 258 habitantes.

Con el propósito de apoyar la acción del gobierno, *Excélsior* (julio 26 de

1971) relata que el cardenal Miguel Darío Miranda, arzobispo de México, había hecho un llamamiento especial a los feligreses para participar en las labores de alfabetización, con el empleo de medios audiovisuales, facilitados por la SEP. Y el cardenal citaba unas palabras del Concilio Vaticano II (*Documentos del Concilio Vaticano II*, 1980, pp. 258-259):

> Es preciso, por lo mismo, procurar a todos una cantidad suficiente de bienes culturales, principalmente de los que constituyen la llamada cultura básica, a fin de evitar que un gran número de hombres se vea impedido por su ignorancia y por su falta de iniciativa de prestar su cooperación auténticamente humana al bien común.

El cardenal además organizó en las parroquias grupos de alfabetización con personas idóneas e instrumentos adecuados.

En 1972, *El Universal* (septiembre 9 de 1972) informaba que había en el país 6 733 217 analfabetos, según datos del profesor Ángel J. Hermida Ruiz, director general de educación fundamental. El diario añadía que se había duplicado el número de centros coordinadores indigenistas que eran 4 250.

Con una aportación inicial de un millón de pesos en efectivo y una suma igual en material y equipo, Alemania Federal desarrollaría con México un programa de desenvolvimiento regional para educar adultos en el Valle del Mezquital. Se emplearía la comunicación masiva.

Entre los puntos fundamentales del programa figuraba: dar cursos intensivos y seminarios de educación para adultos a los promotores culturales bilingües, dirigentes de la comunidad, maestros, directores e inspectores escolares, con colaboración de los especialistas de la SEP y de otras instituciones oficiales y privadas; impartir cursos elementales de capacitación técnica para el personal que se inscribiera en los programas; elaborar material didáctico audiovisual de teatro guiñol, radio, cine y televisión en programas en español y otomí. El patrimonio indígena del Valle del Mezquital ofrecería un local para impartir los cursos de capacitación, una oficina administrativa y tres promotores y equipo de oficina; se crearía un centro de producción de material educativo audiovisual para medios de comunicación masiva; se capacitarían especialistas y técnicos y se proseguiría la formación del personal.

Los materiales producidos en el centro se pondrían a disposición de entidades de educación de adultos, con fines no lucrativos, de la Comisión Nacional de Radiodifusión y la Dirección General de Educación Audiovisual y del Instituto Nacional Indigenista.

Cuando el programa fuera autosuficiente (duraría 18 meses), y de común

acuerdo ambas instituciones, todos los bienes que constituían el programa quedarían en poder del Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (*Excélsior*, enero 19 de 1973).

El Nacional (noviembre 5 de 1974) a su vez relataba que, según Bravo Ahúja, el crecimiento demográfico de la población era del orden del 3.5%, pero en materia educativa llegaba al 5% en primaria y al 20% en adelante, crecimiento que originaba numerosos problemas a los que debía encontrarse solución. El secretario comentó que el problema era mayor en primaria por la permeabilidad social, pero se atendía con las contrataciones masivas, las cuales permitían cuidar, además de la demanda normal, la proveniente del crecimiento demográfico, y combatir asimismo el rezago en forma efectiva.

Sin embargo, el problema más grave era el de la dispersión de la población. No podía construirse una escuela y dotarla de maestros para los seis grados de primaria, en localidades donde la población en edad escolar no alcanzaba el medio centenar de niños. Con todo, las autoridades educativas no se habían cruzado de brazos. Atacaban el problema con escuelas de concentración de la enseñanza, utilizando la radiodifusión, y también con escuelas comunitarias.

Por otra parte, *El Universal* (septiembre 9 de 1975) aseguraba que el ideal de ofrecer a todos los habitantes de México las mismas oportunidades no podría lograrse mientras no se derribase la barrera que cerraba el paso a 1 200 000 adultos todavía analfabetos y se volviese ésta infranqueable para todos los que no completaban su educación primaria. Aquéllos no podían aspirar a ser trabajadores expertos, hasta que no terminasen la primaria. El único remedio a este problema era elevar los índices nacionales educativos, para lograr la meta de dar educación completa a todos los niños mexicanos.

Según Guillermo Bonfil, subsecretario de Educación Primaria y Normal, este problema no superaba la capacidad educativa del país, si bien aún por 10 años tendría que subsistir en el campo la escuela con un solo salón de clase y con un solo maestro. Se crearían nuevos sistemas educativos que abarcaran, desde la construcción misma del aula —sustituyendo el tradicional salón rectangular por un área semicircular, dividida por paredes móviles radiales en cuyo centro estaría el maestro—. Éste podría atender de forma simultánea a dos o más grupos de alumnos, ayudados unos de otros, impartiendo la enseñanza de acuerdo con nuevos horarios y métodos de trabajo. Y el subsecretario añadió que el problema de los adultos analfabetos tampoco se había soslayado, pues se estaba integrando la escuela abierta, con centros de acreditación de estudios y de orientación que, además, proporcionaría materiales a los adultos que estudiaran por su cuenta.

Con el propósito de suprimir el analfabetismo, el plan nacional de educación para adultos (*El Nacional*, noviembre 27 de 1975) atendería a seis millones de analfabetos existentes en el país. De esa guisa, al término del sexenio, las cifras se reducirían a 4 800 000 y, para 1980, disminuirían el 5.7%, coeficiente que priva aun en las naciones desarrolladas.

Se pondría el acento en la alfabetización y la enseñanza de una primaria intensiva. El presidente de la República la pondría en marcha el 15 de diciembre y se refería a personas mayores de 15 años. En el curso de la reunión se repartieron el libro introductorio para la primaria intensiva y un auxiliar didáctico, así como los volúmenes correspondientes a la primera parte de los libros de español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales.

La explicación relativa al contenido de los libros de texto de la primaria intensiva estuvo a cargo de Rosa Luz Alegría, coordinadora del CEMPAE, organismo responsable de la edición. Los estudiantes de la secundaria abierta (unos 60 mil) harían su servicio social educativo como promotores o asesores de círculos de estudio de primaria intensiva.

Por otra parte, *El Nacional* (diciembre 24 de 1975) hacía notar que el Plan Nacional de Educación de Adultos no era una campaña ni una acción temporal con un inicio o arranque, una culminación y un descenso. Estaba concebido como una acción permanente, sostenida, dinamizada y proyectada para mantener constantemente vigente su objetivo de capacitar sin más límite que el de los interesados. Según el secretario de Educación Pública, todos los capítulos de la problemática nacional tenían el común denominador de la educación, o mejor dicho, de la falta de educación, lo mismo si se trataba del agobiante crecimiento demográfico que de la falta de tecnología adecuada para explotar, en beneficio de México y los mexicanos, los recursos naturales del país.

Todavía casi a fines del sexenio (Laura Bolaños en *Excélsior*, enero 1º de 1976), se discutía sobre el número de analfabetos: siete millones de analfabetos absolutos, 10 millones con primaria incompleta (analfabetos funcionales) más un millón de niños faltos de oportunidad escolar; hacían un total de 18 millones aproximadamente. Y estas cifras espantables a pesar de los logros en el aumento de aulas, número de maestros, etcétera. A esta situación lamentable habría que añadir la baja calidad de la educación, manifestada en la incapacidad de leer no ya en un tercero de primaria sino aun en secundaria; la nula ortografía al escribir y la ignorancia de las operaciones fundamentales de aritmética. El problema subsistía por más que las autoridades trataran de paliarlo.

El Universal (enero 21 de 1976) se congratulaba del inicio del *Plan Nacional de Educación de Adultos*. El diario afirmaba que esta acción no so-

lamente beneficiaría a cada uno de los que recibían la oportunidad de ampliar sus estudios, sino repercutiría notablemente en el progreso general, pues el atraso del país no era sino la consecuencia de no haberse afrontado debidamente el problema educativo —no se resolvía solamente con proporcionar instrucción— sino que se requería completarla con la formación ética que orientara a los mexicanos a utilizar tales conocimientos, no con egoísta finalidad, sino con actitud de colaborar a la elevación y el progreso de toda la comunidad.

CUADRO 19

Comparativo de alfabetización

	1970-1971	*1971-1972*	*1972-1973*
Centros	7 870	10 984	3 508
Población atendida	240 165	193 073	140 706
Personal	9 925	5 972	3 858

El cuadro se refiere a la población mayor de 15 años. Obviamente, no se incluía entre los analfabetos a los niños de 6 a 14 años.

6. LA EDUCACIÓN RURAL. ANTECEDENTES

Múltiples han sido los cambios de la educación rural en el país.[9] Se recordará que la educación rural comenzó en 1911 con las escuelas rudimentarias. En tiempos de Vasconcelos éstas empezaron a llamarse escuelas rurales e, incluso, se fundó, en 1922, la primera normal rural en Tacámbaro, Mich., con Leobardo Parra Marquina como director e Isidro Castillo como cofundador. Luego se añadieron otras siete hasta 1925. En el cuatrienio del general Calles, se establecieron las escuelas centrales agrícolas. En 1933, Narciso Bassols, entonces secretario de Educación Pública, introdujo un cambio sustancial: refundió las escuelas centrales agrícolas fundadas por Calles, las normales rurales y las misiones culturales en las escuelas regionales campesinas, las cuales perduraron así hasta 1940, en el sexenio del presidente Cárdenas. Estas escuelas estaban a cargo del Departamento de Enseñanza Agrícola y Rural.

Al iniciarse el año de 1941, las escuelas regionales campesinas se disociaron en dos clases de escuelas: las escuelas prácticas de agricultura (depen-

[9] Frecuentemente se confunde la educación rural con la indígena. No son exactamente lo mismo.

dientes del Departamento de Enseñanza Agrícola) y las escuelas normales rurales, adscritas al Departamento de Estudios Pedagógicos, las cuales se ajustaron a los planes de estudios de las normales que se extendieron a seis años. Las misiones culturales también reanudaron sus actividades.

Las escuelas prácticas de agricultura continuaron funcionando en el sexenio de 1946-1952, lo mismo que las normales rurales y las misiones culturales. Entonces se fundó el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) (1951). En el sexenio siguiente se estableció la Dirección General de Enseñanza Agrícola y, simultáneamente, funcionaban internados de enseñanza primaria para jóvenes indígenas. En 1959, la SEP reestructuró el sistema de educación agrícola con miras a evitar el desarraigo rural de los estudiantes. Se integró una comisión con representantes de la SEP y de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos y se implantó un proyecto que confiaba a las brigadas móviles de promoción agropecuaria el entrenamiento para estas labores y se sugirió establecer centros de enseñanza agropecuaria. Así surgieron los Centros de Capacitación para el Trabajo Agrícola (CECATA) (véase vol. 3, pp. 467-468).

Todavía en 1967 se hizo un esfuerzo para atender las necesidades del campo y se crearon las escuelas secundarias agropecuarias, dependientes de la Dirección General de Enseñanza Agrícola, las cuales pasaron a la jurisdicción de la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Agropecuarias (1969). Ese mismo año, las escuelas de especialidades que venían prestando sus servicios en Roque, Gto.; Tamatán, Tams.; y Huichapan, Hgo., se fusionaron para crear la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Agropecuario (ENAMACTA) y se reformó su plan de estudios (*Diario Oficial*, diciembre 20 de 1963). (*Cuadernos*, No. 8, México: CNTE, 1984, pp. 36-43 y 62-64).

El sexenio del licenciado Echeverría afrontó con decisión y talento la situación confusa y decadente de la educación rural. México necesitaba, como la mayor parte de las naciones del tercer mundo, alimentos para el futuro. Había por tanto que apoyar la suficiente producción agrícola, pecuaria y pesquera. Este fue el primer sexenio en que se pensó añadir una institución más en la lucha por los alimentos: transformar los mares en fuentes de trabajo y progreso mediante el aprovechamiento racional de 10 mil kilómetros de litorales y de un millón y medio de hectáreas de lagunas costeras.

Se establecieron por tanto 623 escuelas tecnológicas agropecuarias de nivel medio, además de las 70 ya existentes, en las cuales se inscribieron cerca de 100 mil estudiantes, una vez acabada la primaria, en el ciclo básico. Se crearon también 76 centros de estudios tecnológicos agropecuarios, don-

de el joven obtenía, además del bachillerato, un título de técnico agrícola pecuario, mecánico agrícola, forestal, fruticultor o administrador de industrias rurales.

Además, en 1972, se crearon 30 escuelas técnicas pesqueras, de las cuales 28 estaban situadas en los litorales del país y dos en lagunas internas. A ellas asistían los hijos de pescadores y campesinos, quienes, además de cursar el ciclo básico de educación media, recibían adiestramiento en actividades tecnológicas de pesca, apicultura, navegación y máquinas, que los capacitaban para continuar estudios o trabajar en la industria pesquera. Se crearon asimismo seis centros de estudios en ciencias y tecnologías del mar de nivel medio superior.

La educación rural amplió durante el sexenio sus servicios a cinco tipos: escuelas albergue; centros de integración social; promotorías culturales y maestros bilingües; brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena; y procuradurías de comunidades indígenas.

Las escuelas albergue, establecimientos para concentrar alumnos, procedentes de diversas poblaciones carentes de primaria completa, ofrecían en número de 590 sus servicios a 30 500 las cuales consistían en hospedaje y alimentación. Esta atención prolongaba la permanencia de los estudiantes en la escuela y, así, en 1975 egresaron de primaria 7 300 niños indígenas, mientras que en 1971 sólo fueron 72. Asimismo en la administración del presidente Echeverría, se transformaron en centros de integración social los 27 internados existentes, que impartían primaria intensiva y capacitaban para trabajar en talleres y actividades agropecuarias destinados a convertir a los estudiantes en agentes de cambio en sus propias comunidades.

La SEP creó también el servicio nacional de promotores culturales y maestros bilingües, con el propósito de fomentar, por medio de la acción educativa y la promoción, el desarrollo regional en las zonas indígenas del país. Con base en los programas de educación primaria, apoyados en métodos bilingües de contenido bicultural, se atendía a 300 mil niños en edad escolar, de primero a sexto grados y se benefició a una población adulta de un millón de personas.

Además, unas 30 brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena en 15 estados beneficiaban a 193 comunidades con una población total de 118 000 personas. Estas brigadas eran agencias que atendían de manera sistemática una zona intensiva y una extensiva de manera esporádica. Estaban integradas por grupos interdisciplinarios y su objetivo era incorporar el personal experto a las comunidades indígenas, para que éste, junto con ellas, planeara, ejecutara y evaluara las actividades orientadas a iniciar su propio desarrollo. Participaba también en las actividades de la localidad, respetando sus valores

culturales e introduciendo mejoras técnicas y materiales por medio de la promoción y de la enseñanza.

Funcionaban asimismo procuradurías de comunidades indígenas, cuya finalidad era asesorar y defender los intereses económicos, legales, políticos y culturales de los indígenas en sus respectivas jurisdicciones. Cumplían igualmente tareas de orientar cívica y socialmente y de promover obras de servicio colectivo. Las 59 procuradurías, integradas por 138 elementos, daban servicio, con resultados favorables, a una población de 54 000 indígenas.

7. La campaña en pro del español

En el ámbito de la educación rural, se presentaba de manera aguda el problema de las lenguas indígenas. México nunca sería una nación unificada, mientras los mexicanos no hablaran un mismo idioma. Así, en enero de 1974, se inició un programa nacional de castellanización, con el objeto de lograr la integración nacional por la participación en una comunidad del mismo habla. Este programa no implicaba el menosprecio de las lenguas y culturas vernáculas ni el abandono de su uso, instrumento y contenido de la enseñanza en los distintos grupos étnicos, cuyo bilingüismo se procuraba. El método básico de castellanización lo elaboró el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca. El programa empezó a aplicarse en 20 regiones lingüísticas de nueve entidades federativas y luego se extendió a 28 más, en las que operaban 1 450 centros de castellanización, beneficiando a 40 mil niños de 5 a 6 años. El plan operaba asimismo en Chiapas con 175 centros para los grupos tzeltales, tzotziles y huicholes. En Oaxaca, con 534 centros, para los grupos zapotecas de la sierra del istmo y el valle; huicatecos, mixtecos de la costa y de las zonas alta y baja; triques, amuzgos, mazotecas; chinantecos; chatinos, mixes y huaves. En Guerrero, con grupos de tlapanecos y nahuas; en Veracruz, con nahuas y totonacos; en Puebla, con nahuas, totonacos y otomíes; en Hidalgo y Querétaro, con el grupo otomí y en el estado de México, con 25 centros mazahuas.

8. Las misiones culturales y las brigadas para el desarrollo rural

Como en otros sexenios, siguieron desarrollando su benéfica labor las brigadas para el desarrollo rural y las misiones culturales, organismos creados con el propósito de contribuir al mejoramiento cultural, económico y social de los núcleos campesinos. En 1971 funcionaban 43 brigadas y 110 misiones culturales y, en 1976, 98 brigadas y 215 misiones.

Cada uno de estos servicios atendía de cuatro a cinco comunidades y servía a más de 290 mil campesinos. Debido al incremento de los servicios y con el propósito de facilitar la descentralización, se crearon ocho oficinas coordinadoras regionales, con sedes en Campeche, estado de México, Hidalgo, Querétaro, Quintana Roo y Yucatán, Oaxaca y Chiapas, Saltillo, Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas, Pátzcuaro con el CREFAL (Michoacán, Colima y Guanajuato), Jalisco, Nayarit, Zacatecas, Puebla, Guerrero y Morelos (Veracruz, Tlaxcala y Tabasco).

El centro de capacitación, dedicado al desarrollo de la comunidad, inició sus labores en febrero de 1975, con el objeto de capacitar en forma permanente al personal dedicado a los servicios mencionados. Este centro contaba con un sistema de enseñanza abierta y con material didáctico elaborado bajo los principios de la instrucción programada. Incluía el entrenamiento de los maestros en las especialidades de albañilería, carpintería, enfermería, mejoramiento del hogar, actividades agropecuarias, industrias rurales, actividades recreativas y música. Se preparó un programa tanto de la especialidad propia del maestro, como del desarrollo de la comunidad, a fin de utilizar las especialidades antes mencionadas, como uno de los medios para conseguir tal propósito. En esos momentos se atendía a 300 personas trabajadoras, de misiones y brigadas, las cuales se encontraban cursando, en diferentes niveles de aprendizaje, algunas de las especialidades registradas en el programa de capacitación ofrecido por dicho centro.

El siguiente cuadro proporciona una vista de conjunto de la educación fundamental en el sexenio.

CUADRO 20

Dirección general de educación fundamental

Servicios	*1970-71*	*1971-72*	*1972-73*	*1973-74*	*1974-75*	*1975-76*
Centros Regionales de Educación Fundamental						
Centros	27	27	27	27	27	28
Población atendida	8 982	8 835	8 758	8 703	9 000	8 947
Personal	570	574	579	612	573	605
Egresados	1 442	2 044	1 724	1 919	2 232	2 946

*Albergues escolares**

Centros	20	21	21	24	24	23
Población atendida	1 200	1 200	1 171	1 200	1 260	1 272

Escuelas asistenciales

Centros	16	13	13	13	12	11
Población atendida	4 322	4 217	3 901	3 810	3 718	3 682
Personal	137	120	132	153	107	146
Egresados	610	516	521	468	481	472

*Centros de Alfabetización***

Centros	7 870	10 984	3 508			
Población atendida	240 165	193 073	140 706			
Personal	9 925	5 972	3 858			

Centros de Educación Básica para Adultos

Centros	97	110	285	384	605	822
Población atendida	13 443	15 305	20 783	53 821	61 742	125 000
Personal	388	440	734 1	648	2 343	2 780
Egresados	1 067	1 800	3 589	8 883	10 850	25 000

Centros de enseñanza ocupacional

Centros	47	72	72	64	70	81
Población atendida	3 877	3 258	4 694	5 608	7 047	8 295
Personal	98	138	146	195	210	243
Egresados	195	400	464	611	930	1 568

* El personal está comprendido en el sistema escolarizado.
** Los centros de alfabetización se integraron paulatinamente a los de educación básica para adultos desde 1971-1972.
1 Datos estimados ("Informe de labores", 1976, p. 34).

9. LA EDUCACIÓN EN EL MEDIO URBANO

Los servicios que ofrecía la SEP en el medio urbano eran de dos tipos: los relativos a capacitar para el trabajo y los enfocados a elevar el nivel cultural de la población. Por medio de 57 centros de acción educativa —26 de ellos situados en el D.F.— se atendía a una población marginada que ascendía anual-

mente a 40 000 personas. Dichos centros enseñaban algunas técnicas y habilidades para facilitar a estas personas que se incorporasen a las tareas productivas. Los centros desarrollaban también programas culturales proyectados a la comunidad por medio de representaciones populares y exposiciones. De esta manera se cumplía el importante papel social de despertar y encauzar las inquietudes de grupos de población que, por diversas razones, no percibían los beneficios de la educación formal.

Operaban también en el país 26 centros de capacitación para el trabajo industrial, que ofrecían adiestramiento específico a los adultos, mediante cursos de seis meses hasta de un año. Esta acción contribuyó a la preparación de mano de obra experta en polos de desarrollo industrial, principalmente en la zona fronteriza, donde el crecimiento de la industria maquiladora requería la capacitación de mano de obra.

10. LA EDUCACIÓN ELEMENTAL

La educación elemental —parte del proceso educativo que permite al niño adquirir las actitudes, los conocimientos, las habilidades y los valores sustanciales que lo integran en la sociedad— es fundamental para fortalecer y renovar al grupo social.

La educación elemental en México está formada por dos niveles de enseñanza: el preescolar —con una duración de dos años— y el primario —con una duración de seis—. El primero de preescolar no es necesario para ingresar a la escuela primaria; el último, en cambio, es obligatorio, por disposición constitucional.

La etapa que abarca la educación elemental es una de las más trascendentales en la vida del hombre. Comprende desde sus primeros pasos por el mundo hasta el inicio de la pubertad. Las impresiones que recibe del exterior moldean su conducta individual y social, pues las vivencias de esa época perduran indeleblemente.

10.1 La educación preescolar

Desde 1904, al iniciarse la educación preescolar en México,[10] se recorrió un largo camino. En el sexenio, se reestructuraron los planes de trabajo de la

[10] Véase Vol. 1, pp. 555-557.

educación preescolar con base en las más modernas corrientes psicopedagógicas, y se adaptaron a las características particulares de cada región, con el objeto de favorecer el libre desarrollo de la capacidad creativa del niño.

En 1971, como resultado de una serie de encuestas, intercambios, mesas redondas, encuentros y trabajos de evaluación directa, se advirtió la necesidad de reestructurar y ampliar los planes y programas de la enseñanza preescolar. Durante el sexenio se reestructuraron los organismos de supervisión de todo el país y se logró unificar e integrar los planes, programas, material didáctico y personal docente de las guarderías infantiles, dependientes de otras secretarías de Estado y de organismos descentralizados.

Las teorías pedagógicas vigentes definen la actividad cognoscitiva como el resultado lógico de transformar las experiencias en una conclusión razonada. El proceso de aprendizaje radica en dos actividades fundamentales: jugar y ampliar las experiencias sensomotrices. El juego enseña al niño a coordinar el ritmo de sus movimientos; lo ayuda a desarrollarse física y socialmente; y contribuye a modelar su personalidad y a practicar sus habilidades. Las experiencias sensomotrices, por otro lado, reafirman su estabilidad emocional; determinan en gran parte su modo social de ser; le dan una imagen más objetiva de sí mismo; y, en consecuencia, le proporcionan una base comparativa más sólida entre su realidad y la naturaleza del mundo que lo rodea.

Las imágenes, los símbolos y los conceptos se manejaron en tres planos: cuerpo, espacio y tiempo; se fomentó al mismo tiempo la capacidad de atender, recordar y asociar ideas, características que facilitan la observación, el análisis, la comparación y el deseo de experimentar. Las maestras procuraban estimular en los alumnos el deseo de expresar correctamente sus propias ideas, elemento indispensable para usar adecuadamente el lenguaje con su riqueza de matices y extensión.

El contenido de la educación preescolar incluye los temas del lenguaje; las matemáticas; el hogar y jardín de niños; la comunidad; la naturaleza; el niño y la sociedad; el niño y el arte; y las festividades y los juguetes.

Se atendió también en la enseñanza preescolar el caso de niños con deficiencias mentales o problemas emocionales, de conducta, de lenguaje o de maduración, como venía haciéndose desde 1926.[11]

Este servicio se prestó a 13 entidades federativas. El personal que lo atendía se preparó en el Hospital Psiquiátrico Infantil. Su labor consistía también en detectar y solucionar fracasos posteriores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

[11] Véase Vol. 2, pp. 497-498.

Diversas investigaciones se efectuaron, con el fin de establecer normas en el niño mexicano en sus diferentes etapas de desarrollo, así como un estudio sobre ingreso y ocupación de las madres trabajadores del Distrito Federal. De esa guisa se podrían establecer los criterios de ampliación de servicios (*La obra educativa*, 1970-1976, pp. 41-43).[12]

La obra educativa (1976, p. 43) afirma que se efectuaron evaluaciones de la educación preescolar con encuestas e intercambios de opiniones en mesas redondas, donde se averiguó la identificación del magisterio con la política educativa, reflejada en la nueva actitud para educar al niño.

El siguiente cuadro presenta el estado de la enseñanza preescolar en el sexenio.

CUADRO 21

La enseñanza preescolar

	1970-71	*1971-72*	*1972-73*	*1973-74*	*1974-75*	*1975-76*
Alumnos						
Federal	249 721	262 553	269 693	284 323	304 112	324 266
Estatal	121 432	128 588	135 552	143 676	152 438	167 448
Particular	28 985	31 294	34 841	37 761	41 238	42 972
Total	400 138	422 435	440 086	465 760	497 788	534 686
Maestros						
Federal	6 428	6 803	7 305	7 691	8 307	8 816
Estatal	3 004	3 171	3 289	3 344	3 488	3 755
Particular	1 092	1 179	1 259	1 324	1 400	1 337
Total	10 524	11 153	11 853	12 359	13 195	13 908
Escuelas						
Federal	1 766	1 854	1 992	2 140	2 296	2 511
Estatal	892	929	959	982	1 015	1 109
Particular	419	433	455	470	500	528
Total	3 077	3 216	3 406	3 592	3 811	4 148

("Informe de labores", 1976, p. 22; *La obra educativa*, 1976, p. 187 da otras cifras ligeramente distintas).

La educación preescolar experimentó sólo un pequeño aumento, pues a

[12] Véase el artículo de Carlota Rosado Bosque. "La reforma educativa en el nivel preescolar". *Magisterio*, 1975 (No. 151) (abril), pp. 17-22.

pesar de la ayuda del gobierno federal, ésta se diluyó a causa de la creciente densidad demográfica (*Excélsior*, septiembre 6 de 1975). La directora general de Educación Preescolar de la SEP informó: se atiende a más de medio millón de niños en todo el país, con diez mil educadoras, y sólo se cubre la décima parte de la demanda real. La demanda en el Distrito Federal era superior a los 140 mil niños. El cuadro señala el estado de la educación preescolar.

En el tema de la enseñanza preescolar, se debe mencionar el programa televisivo "Plaza Sésamo", adaptación del programa norteamericano *Sesame Street*, dirigido a niños de 3 a 5 años, de zonas suburbanas o sectores marginados, privados de la oportunidad de asistir a la escuela y, en desventaja, al comenzar la primaria, con niños procedentes de los jardines infantiles (Ball *et al*., 1970).

La idea de fundar un taller de televisión para niños surgió en Norteamérica de un estudio de Joan Ganz Coony (1966), quien trataba de acortar la diferencia intelectual de niños de clase media y baja y de iniciar su educación más temprano. El programa no pretendía sustituir el aula, sino servir de complemento o ayuda para los niños de edad preescolar, utilizando métodos que los divirtieran. La televisión ofrece oportunidad única para educar, pues nadie vigila al niño que la ve, ni lo obliga a una determinada tarea. Por tanto, es posible enseñarle, divirtiéndolo al mismo tiempo con resultados favorables. La televisión, como medio educativo, presenta problemas inexistentes en el aula: al niño en su hogar lo asedian mil elementos distractores; es libre de renunciar a ver la televisión; y de cambiar de canal, ventaja ausente en la escuela. Por tanto, hubo necesidad de emplear en el programa técnicas adecuadas de producción, para apoderarse de la atención infantil y mantenerla en la T.V.

El Taller de Televisión Infantil (TTI) quedó integrado en México (1973) por John Page, productor ejecutivo, con productores, animadores y artistas mexicanos. Los doctores Rogelio Díaz Guerrero y Raúl Bianchi fungieron como asesores. En TTI se seleccionó el material original de acuerdo con los patrones culturales latinoamericanos; se eliminaron unas secciones y se crearon otras, sin alterar el contenido del reactivo reemplazado. Buena parte del material se tradujo y se procuró que fuera fácilmente comprensible al niño mexicano (Bandera Cañal, 1974, pp. 1-5).

10.2 La educación primaria

La enseñanza primaria tuvo un crecimiento espectacular en el sexenio, como puede advertirse en el siguiente cuadro.

CUADRO 22

La enseñanza primaria

Alumnos						
Federal	6 073 924	6 490 151	6 855 742	7 161 394	7 812	7 803 915
Estatal	2 452 553	2 514 083	2 590 906	2 714 098	2 884 414	2 969 268
Particular	721 713	696 210	666 491	634 476	637 487	682 142
Total	9 248 190	9 700 444	10 113 139	10 509 968	10 999 713	11 455 325
Maestros						
Federal	122 912	133 659	144 609	153 335	161 251	171 000
Estatal	51 755	54 981	57 883	60 641	63 638	65 986
Particular	19 334	18 997	18 119	17 271	17 560	18 853
Total	194 001	207 637	220 611	231 247	242 449	255 939
Escuelas						
Federal	31 638	32 683	34 236	35 327	36 765	39 655
Estatal	10 424 10	542	10 677	10 647	10 721	11 216
Particular	3 012	2 913	2 790	2 644	3 373	4 743
Total	45 074	46 138	47 703	48 618	51 059	55 614

("Informe de labores", 1976, p. 23).

Desde 1971[13] se efectuó una amplia consulta entre los maestros del país, con el objeto de examinar críticamente la enseñanza primaria. Los resultados de esta consulta se incluyeron en los seis volúmenes de las aportaciones para la Reforma Educativa. Las conclusiones más importantes de tal consulta en la primaria fueron: elaborar un nuevo plan de estudios y unos programas de aprendizaje más adecuados tanto a la realidad social y económica del país como los propios intereses de los niños; aplicar una metodología pedagógica ajena al verbalismo y a la enseñanza libresca, para inducir al educando a dejar de ser memorizador de conceptos y, en cambio, convertirse en una persona que razonara y comprendiera la esencia de los mismos; diseñar el contenido de nuevos libros de texto que realmente facilitaran la enseñanza y trasmitieran el pensamiento científico contemporáneo, según una estructura didáctica ac-

[13] Véanse los artículos de Luis Herrera Montes. "Notas y comentarios pedagógicos. El horario de clases". *Magisterio*. 1974, (No. 147) (noviembre) pp. 20-22; "Notas y comentarios pedagógicos. La enseñanza coercitiva". *Magisterio*, 1975, (No. 151) (abril), pp. 8-11; "Notas y comentarios pedagógicos. El calificacionismo escolar". *Magisterio*, 1975, (152) (mayo), pp. 8-11; "Notas y comentarios pedagógicos. Selección de alumnos". *Magisterio*, 1975 (No. 154) (julio), pp. 50-53.

tualizada; revisar la formación de los profesores y promover su actualización científica y pedagógica.

El Consejo Nacional Técnico de la Educación recibió de la SEP el encargo de elaborar el nuevo plan y los programas de estudio. Como una primera parte del diseño se precisaron los siguientes objetivos generales de la educación primaria: encauzar el proceso natural de desarrollo del niño para lograr el desenvolvimiento integral de su personalidad; propiciar el conocimiento del medio en que vive para que pueda transformarlo de acuerdo con las necesidades de su sociedad; favorecer su proceso de socialización, permitiéndole ser factor activo de los diversos grupos a los que pertenece y llegar a serlo de la sociedad de la que forma parte; lograr, por el desarrollo de sus capacidades mentales y de la formación de actitudes objetivas, científicas y críticas, la comprensión e interpretación de hechos y principios, de modo que pueda registrar y utilizar informaciones de acuerdo con sus intereses vitales; proporcionarle los medios para aprender eficazmente por sí mismo; ofrecerle alternativas para aprender lo que tenga valor intrínsico para él y le sea, por lo mismo, placentero; desarrollar las diversas expresiones estéticas; fomentar su participación en las actividades de la escuela, la familia, la comunidad y la nación, despertándole así el sentido de la responsabilidad y de la cooperación; desarrollar su juicio crítico para participar en los cambios de los grupos sociales entre los cuales se desenvuelve, buscando que éstos respondan al bien de la colectividad.

Las áreas de formación fueron siete: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística y educación tecnológica.

Los criterios para estructurar los programas fueron: el carácter permanente de la educación; la actitud científica; la conciencia histórica; la relatividad; y el acento en el aprendizaje.

Las líneas generales del diseño del plan y de los programas se obtuvieron de analizar las necesidades del desarrollo, físico, intelectual, emocional y de adaptación social del educando, así como de los diferentes aspectos que debe comprender su formación humanística, científica y tecnológica, según las necesidades de nuestra época y dentro de las previsiones posibles para el futuro (*La obra educativa* 1970-1976, pp. 43-47).

11. La educación especial

Junto con los esfuerzos por ofrecer educación a todos los niños, la SEP redobló también su atención por los que padecen impedimentos físicos, mentales o sociales. Así, durante esta administración se creó la Dirección General de

Educación Especial, cuya función principal era impartir educación adecuada a niños con deficiencias mentales, emocionales, de lenguaje y de conducta; problemas de aprendizaje escolar y de maduración, ceguera, debilidad visual, y trastornos del sistema muscular esquelético.

Al comenzar el sexenio, había 47 instituciones de este tipo, con una población escolar de 2 000 alumnos, a cargo de 181 maestros. A fines de la administración del presidente Echeverría, eran 50 mil educandos bajo la responsabilidad de 759 maestros especialistas, distribuidos en 303 escuelas en todo el país, de las cuales 160 pertenecían al sistema federal.

Además, el Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia y la Dirección General de Rehabilitación de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, en coordinación con los gobiernos estatales, inscribieron convenios tripartitos para construir y operar 15 centros de rehabilitación y de educación especial.

Al crecer la demanda de este tipo de educación, había necesidad de más maestros. Así nacieron las carreras de maestros especialistas en educación de niños con problemas de aprendizaje escolar y de trastornos en el lenguaje. En la misma escuela del D.F. y en las ciudades de Monterrey y Saltillo, se impartían durante el verano cursos intensivos para maestros en educación primaria en servicio.

Además de estos esfuerzos, se pusieron en operación dos planes: el plan experimental "Saltillo" que atendía a 1 350 alumnos con problemas de aprendizaje, y el plan experimental "Nuevo León" para atender el mismo problema en 2 400 alumnos.

La Clínica de Ortolalia, a su vez, proporcionaba ayuda a más de 9 000 niños y adolescentes con problemas de lenguaje y en la Clínica de la Conducta se atendía a más de 110 000 casos, cifra pequeña si se la relaciona con las necesidades de la población.

Además de todos estos servicios, se ofrecía orientación, divulgación y prevención a 90 000 personas durante el sexenio (*La obra educativa en el sexenio 1970-1976*, pp. 122-123).

CAPITULO VII

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA, NORMAL Y TECNOLÓGICA

1. La enseñanza media

1.1 Su evolución histórica

En pos de la educación liberal de Aristóteles —concepción educativa que subrayaba la vida mental del hombre, sobre todo en sus aspectos intelectuales— los romanos organizaron las artes liberales, propias de los hombres libres, quienes ajenos al trabajo servil, podían dedicarse a ella. El *trivium* (gramática, dialéctica y retórica) y el *guatrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía) de la Edad Media continuaron esta misma tradición, con un germen de separación de la enseñanza de dos ciclos. Al nacer las universidades —hacia 1150— los estudios humanísticos pasaron a ser competencia de la facultad de artes, cimiento de las demás facultades universitarias y semilla, a su vez, de la enseñanza media europea en la Edad Moderna.

Al surgir paulatinamente, con la ilustración, los sistemas educativos modernos, la enseñanza media siguió considerándose propia de la «élite» de los hombres libres, quienes eran ajenos al trabajo físico. La distinción entre el hombre libre y el hombre trabajador creó una separación entre la educación para la cultura, propia de las clases pudientes, y el entrenamiento para el trabajo, exclusivo de las clases inferiores, cuya labor consistía en los oficios manuales o el comercio.

Hacia el siglo XVIII, el desarrollo del comercio y el despertar de las ciencias naturales demostraron que las solas humanidades eran insuficientes para satisfacer las necesidades sociales y ocupacionales de los nuevos tiempos. Por tanto, los educadores empezaron a incluir, en el plan de estudios de la enseñanza media, elementos de las nacientes ciencias naturales, las lenguas modernas y los estudios contables, comerciales y económicos. Por lo general, la clase media, interesada en el comercio y la industria presionó para efectuar tales cambios, sin lograrlo por mucho tiempo, pues el prestigio de los estudios modernos no podía equipararse al de los clásicos. El acceso a la universidad seguía requiriendo un plan de estudios clásicos como antecedente.

A esta tendencia, originada al transformarse la infraestructura socioeconómica por el incipiente proceso de industrialización, se sumó otra: la democratización de la educación. Al lado de una minoría pudiente —capaz de darse el lujo de los estudios liberales (una cultura humanística)—, las clases menos favorecidas, cuyas oportunidades sociales se restringían anteriormente a empleos subprofesionales o a puestos intermedios en la industria, el comercio, etcétera empezaron a tener acceso a una escolaridad más prolongada. Estas clases aspiraban lógicamente a recibir una formación más utilitaria. Tal tensión dio por resultado, en algunos países, crear nuevos tipos de escuelas medias, cuyo ejemplo característico fue Alemania, mientras otros modificaron la escuela existente, diferenciando el plan de estudios en sus últimos grados, o introduciendo, como en Norteamérica, un núcleo común de materias obligatorias y otras optativas.

A estos cambios socioeconómicos se debe que al antiguo objetivo de la enseñanza media —proporcionar una cultura más amplia y una mejor educación formal a las clases pudientes— se uniera el de prepararlas para matricularse en la universidad. Empero, al mismo tiempo, las carreras universitarias empezaron a diferenciarse, producto del desarrollo de las ciencias naturales en los siglos XIX y XX, por una parte, y, por otra, la necesidad de preparar a los estudiantes para desempeñar oficios subprofesionales creó el problema de la finalidad de la escuela media aún no resuelto. La confluencia de estos tres objetivos, importantes y al mismo tiempo difusos: educación cultural (para las clases altas); educación vocacional (para las clases medias); y el imperativo democrático de la educación para todos, dio origen a una vía media: ni educación exclusiva para la cultura, ni educación exclusiva para el trabajo, sino más bien una formación general que incluyera, en diversas medidas y formas, los requerimientos vocacionales de los alumnos.

Como resultado de todas estas tendencias, puede afirmarse que el contenido de la enseñanza media, a partir de 1945, coincide en rechazar una concepción estrecha de sus objetivos. No sólo se integran en éstos los aspectos meramente intelectuales de la educación con los valores sociales, morales y estéticos, sino que la educación media se orienta hacia metas de formación general y de educación formal.

Si bien los medios empleados difieren sustancialmente —según se trate de la masa o de las minorías pudientes dedicadas a los estudios clásicos—, se advierte que prevalece en esta nueva concepción de la enseñanza media lo formativo sobre lo informativo. Mas se busca en ella formar un espíritu inquisitivo —con hábitos de disciplina propia, trabajo y honradez; aprecio de los

valores culturales estéticos; gozo en la actividad física; respeto a las convicciones ajenas; sentido de solidaridad; y deseo de seguir cultivándose— que la preparación inmediata a matricularse en la universidad o a prepararse en un determinado oficio.

Se observa en la educación media, lo mismo que en la enseñanza primaria, una mayor relación con la vida, y una menor preocupación con la especialización vocacional.

1.2 La organización escolar anterior a la universitaria

La organización escolar de los estudios preuniversitarios en los diversos países reviste distintas modalidades. Inglaterra ocupa el primer lugar con 14 años de escolaridad —siete de enseñanza elemental y siete de enseñanza media en sus diversas formas (*grammar*, *technical* y *bilateral schools*)—. Sigue, entre otros, Alemania Occidental con 13 años de escolaridad preuniversitaria (cuatro de enseñanza elemental, cinco de secundaria, y cuatro de *gymnasium*). El siguiente grupo, el más numeroso, establece 12 años de escolaridad. Lo forman Argentina (7-3-2), Austria (4-8), Bélgica (6-6); y México (6-3-3), entre otros (P. Latapí. *La enseñanza media en el mundo de hoy*. Folleto de Divulgación del Centro de Estudios Educativos. Marzo 15 de 1967).

1.3 La educación media básica

La primaria y la secundaria —unidad de educación general básica, popular y esencialmente formativa—, se destinan a promover el desarrollo integral del educando, proporcionándole los medios aptos para proseguir los estudios de preparatoria e incorporarse como individuo útil a la vida productiva. La educación media básica experimentó en el sexenio un periodo de reajuste en sus objetivos, contenidos y metodologías. Se plantearon las bases para llevar a cabo la reforma de estos estudios, en seis seminarios regionales, organizados por el CNTE y efectuados en 1974 en distintos lugares del país —participaron 5 000 profesores de secundaria—, una encuesta realizada entre más de 20 000 maestros del mismo ciclo y la evaluación de 40 escuelas experimentales creadas en 1972.

El primer seminario se tuvo en marzo de 1974, en Guadalajara, Jal., con representantes de la SEP y del SNTE, así como de los estados de Aguascalientes, Colima, Jalisco, Michoacán, Nayarit y Zacatecas. Los trabajos se dedicaron a estudiar a fondo los problemas de la secundaria, obtener la opinión de pedagogos, técnicos, maestros y especialistas, y llegar a conclusiones y

recomendaciones de aplicación aceptable. Se trataron los temas de la definición y objetivos de la educación media básica, el plan de estudios y sus modalidades; los lineamientos generales de los programas de aprendizaje; los métodos, su formación, actualización y perspectivas profesionales; y otros por el estilo. Se recomendó la participación intensiva de los maestros de educación media básica en el proceso de la reforma y la relación entre la secundaria y la primaria, cuyo mutuo aislamiento dependía de considerar la secundaria más relacionada con la media superior que con la primaria (*SEP/ CNTE. Seminario regional. Educación Media Básica 1º* Guadalajara, México: Editorial Impresora y Distribuidora, 1974, pp. 316-323).

En el segundo seminario, celebrado en abril de 1974 (Saltillo, Coah.), asistieron representantes de la SEP, del SNTE y de maestros de los estados de Coahuila, Chihuahua, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí y Tamaulipas. Se recomendó, a propósito de los mismos temas, revisar los objetivos; localizar la educación media básica en el sistema educativo, de suerte que se articulara con la primaria y también con la preparatoria; respondiera fielmente a las necesidades e intereses de los educandos y a la realidad económica y cultural del país; preparara a los maestros para implantar la reforma; tuviera en cuenta la psicología del adolescente; e introdujera dos estructuras: una, por áreas de aprendizaje, y otra, por asignaturas o materias (*SEP/CNTE. Seminario regional. Educación Media Básica 2º* Saltillo, México: Editorial Impresora y Distribuidora, 1974, pp. 542-553).

En mayo tuvo lugar el siguiente seminario, tercero, en La Paz, B.C. y participaron representantes de la SEP, del SNTE, de los estados de Baja California, Sinaloa, Sonora y Territorio de Baja California. Se revisaron los objetivos, así como el plan de estudios y sus modalidades, se establecieron los lineamientos generales sobre los programas de aprendizaje, los métodos de aprendizaje y los auxiliares didácticos. Se insistió en descentralizar la administración de la educación media básica y trabajar en la formación de maestros (*SEP/ CNTE. Seminario regional. Educación Media Básica 3º* Baja California, México: Editorial y Distribuidora, 1974, pp. 338-341).

En mayo de 1974, se celebró otro seminario regional en Veracruz, Ver. Asistieron representantes de la SEP y del SNTE, así como de los estados de Campeche, Chiapas, Oaxaca, Tabasco, Veracruz, Yucatán y Territorio de Quintana Roo. Se revisaron los objetivos fundamentales de los seminarios: recoger la opinión y criterio del magisterio nacional para orientar la reforma de la educación media básica, así como continuar el diálogo entre los maestros de distintas latitudes, para fortalecer la solidaridad magisterial y la unidad institucional de la secundaria. Se recomendó no olvidar el desarrollo artístico;

el cultivo de la capacidad crítica; propiciar el conocimiento de la propia cultura; impartir una educación sexual, según el desarrollo psicosomático del alumno; el desenvolvimiento de la personalidad; y otros por el estilo (*SEP/CNTE. Seminario regional. Educación Media Básica 4º* Veracruz, México: Editorial Impresora y Distribuidora, 1974, pp. 580-588).

En Querétaro, Qro. tuvo lugar el cuarto seminario con representantes de la SEP, el SNTE, así como de los estados de Guanajuato, Hidalgo, México, Querétaro, Puebla y Tlaxcala (junio de 1974). Se hicieron recomendaciones parecidas a las del anterior seminario. Se insistió especialmente en el problema del aprendizaje, con la atención a las necesidades, intereses y características personales de los educandos; se habló de los métodos, y se subrayó la participación de los alumnos y sus características (*SEP/CNTE. Seminario regional. Educación Media Básica 5º* Querétaro, México: Editorial Impresora y Distribuidora, 1974, pp. 439-449).

El último seminario se celebró en Acapulco, Gro. (julio de 1974) y participaron más de 1 000 representantes de la SEP, del SNTE, así como los estados del Distrito Federal, Guerrero y Morelos. Se concluyó que la educación media básica tuviese un carácter permanente, fuese para la libertad, para el desarrollo y también para el cambio, y se afirmó que no podía contentarse con transformar la mentalidad del educando y actualizar sus conocimientos científicos, sino que debía continuar el desarrollo integral de la personalidad del educando. Además, se distribuiría el libro de texto gratuito y se establecería la gratuidad y la obligatoriedad de la educación secundaria. Se revisaron los objetivos mencionados, el plan de estudios y sus modalidades; los temas de aprendizaje y los métodos; los auxiliares didácticos; la organización de la educación secundaria, y la preparación de maestros (*SEP/CNTE. Seminario regional. Educación Media Básica 6º*. Acapulco, México: Editorial Impresora y Distribuidora, 1974, pp. 434-442).

Finalmente, en Chetumal, Q. Roo, se tuvo, durante los días 15, 16 y 17 de agosto de 1974, la Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación, la cual presentó al secretario de Educación Pública las recomendaciones para reformar el ciclo medio básico. Este documento, aprobado por el secretario del ramo, fue dado a conocer a todo el país durante una ceremonia a la cual asistió el presidente Luis Echeverría, el 30 de agosto de 1974, en la ciudad de México.[1]

Según la reforma de Chetumal,[2] la secundaria continúa, por una parte, la

[1] Véase la excelente obra de Carlos Muñoz Izquierdo. *Presente y futuro de la educación secundaria*. México: Centro de Estudios Educativos, 1982.

[2] "Conclusiones y recomendaciones de la Asamblea Plenaria sobre Educación media básica, del CNTE". *Revista de la Educación Superior*, 1974, 3, (No. 4) (octubre-diciembre), pp. 80-99.

labor de la primaria de asegurar la integración de la personalidad e interiorizar en la conciencia del adolescente los valores culturales propios del mexicano y, por otra, se articula con la educación media superior, al crear hábitos para investigar determinadas áreas de las ciencias y las humanidades. Además, a fin de permitir a un número cada vez mayor de mexicanos adquirir una escolaridad mínima de nueve años para responder a las exigencias del desarrollo económico y social. Esta conclusión exige adoptar diversas modalidades escolares y extraescolares y establecer estructuras escolares por áreas de aprendizaje y por asignaturas. La esencia del ciclo reside en cumplir su misión orientadora y ofrecer una formación general de ingreso al trabajo. La reforma de la secundaria debe aplicarse con criterio de renovación y evaluación permanentes.

Los objetivos del ciclo medio básico son: propiciar que se cumplan las finalidades de la educación, según la Constitución y la Ley Federal de Educación; proseguir la formación del carácter; desarrollar la capacidad crítica y creadora y fortalecer las actitudes de solidaridad y justicia social; estimular el conocimiento de la realidad del país para impulsar al educando a participar en forma consciente y constructiva para transformarla; inculcar en el educando el amor y el respeto al patrimonio material y espiritual de la nación, capacitándolo para aprovecharlo en forma racional y justa; lograr una formación humanística, científica, técnica y artística que le permita afrontar las situaciones de la vida con espontaneidad; proporcionar una sólida formación moral, fundamento del sentido de responsabilidad y respeto a los derechos de los demás y a otras manifestaciones culturales; desarrollar en el alumno la capacidad de aprender a aprender; y otras de menor importancia.

El plan de estudios destinado para alcanzar estos objetivos ofrecía dos estructuras: una, por áreas de aprendizaje y otra, por asignaturas o materias como aparece en el siguiente cuadro.

CUADRO 23

Plan de estudios de educación media básica

Primer grado

Estudio por áreas		*Estudio por asignaturas*	
Español	4	Español	4
Matemáticas	4	Matemáticas	4
Lengua extranjera	3	Lengua extranjera	3
Ciencias naturales		Biología	3

Teoría y prácticas	7	Física	2
Ciencias sociales		Química	2
Teoría y prácticas	7	Historia	3
Educación física,		Geografía	2
artística y tecnológica	5	Civismo	2
		Educación física,	
		artística y tecnológica	5
Total	30	Total	30

Segundo grado

Español	4	Español	4
Matemáticas	4	Matemáticas 4	
Lengua extranjera	3	Lengua extranjera	3
Ciencias naturales	7	Biología	3
Ciencias sociales	7	Física	2
Educación física,		Química	2
artística y tecnológica	5	Historia	3
		Geografía	2
		Civismo	2
		Educación física,	
		artística y tecnológica	5
Total	30	Total	30

Tercer grado

Español	4	Español	4
Matemáticas	4	Matemáticas	4
Lengua extranjera	3	Lengua extranjera	3
Ciencias naturales	7	Biología	3
Ciencias sociales	7	Física	2
Educación física,		Química	2
artística y tecnológica	5	Historia	2
		Geografía	2
		Civismo	3
		Educación física,	
		artística y tecnológica	5
Total	30	Total	30

(*Diario Oficial*, septiembre 11 de 1974).

Ambas ampliaban y profundizaban los contenidos esenciales de la educación primaria e incluían tareas curriculares y extracurriculares fuera de los límites físicos de la escuela. Poseían asimismo la flexibilidad necesaria para aplicarse en diversas actividades escolares y extraescolares y permitían, además, el tránsito fluido del educando entre los diversos tipos, modalidades y grados del sistema.

Se tuvo en cuenta que la educación media básica coincide con la pubertad y el principio de la adolescencia, periodo de la vida del ser humano caracterizado por la inestabilidad emocional y formas de conducta a veces irresponsables. Son años de búsqueda, de confrontación, de desorden físico y mental, en los cuales la impulsividad y la agresividad distinguen al adolescente. Por tanto, los programas de secundaria debían tener un doble carácter: primero, formativo y orientador, para ayudar al mismo tiempo al alumno a desarrollar la actitud crítica iniciada en la primaria, profundizar en sus conocimientos y superar así los impulsos negativos de la pubertad, canalizándolos hacia la investigación, el deporte, la creación artística y los ejercicios manuales. Y segundo, impulsar el desarrollo de las capacidades cognoscitiva, afectiva y psicomotriz del adolescente. El maestro, por tanto, debe presentar otra actitud para articular la educación secundaria con la primaria, y constituir así una misma etapa básica de aprendizaje. Consiguientemente, los programas de aprendizaje deben estar dotados de las siguientes características: ser comunes y adaptables a las diversas modalidades y a los rasgos de los educandos o de la región escolar; formularse, con objetivos claros y precisos, en términos de conducta observable; contener sólo los objetivos que un estudiante pudiera alcanzar con un esfuerzo normal; poseer un diseño de fácil evaluación sistemática y permanente, por la comparación entre la meta y los resultados; poder modificarse, según las evaluaciones realizadas para mejorarlos constantemente; darlos a conocer a los alumnos para lograr participar en su aplicación y evaluación; y otras semejantes.

Por su lado, las técnicas de conducción del aprendizaje se diseñaron para tomar en cuenta estas y otras recomendaciones: favorecer el dinamismo y la creatividad de los alumnos; ser objetivas y prácticas y estimular la iniciativa de maestros y educandos y otras por el estilo.

El plan de estudios recomendaba asimismo el uso de auxiliares didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El material didáctico más importante es el libro. El Consejo Nacional Técnico de la Educación entregó a las editoriales mexicanas los nuevos planes y programas, con el propósito de elaborar los textos que, de acuerdo con esta reorientación de la enseñanza, sirvieran en el aprendizaje integral de los alumnos del ciclo básico. El propio

Consejo se reservó supervisar el material elaborado por los editores. Al iniciarse el periodo escolar 1975-1976, se contó con 65 nuevos libros de texto para el primer grado, dotados de los requisitos mínimos indispensables de calidad e impresión, y cuyo contenido se ajustaba a los programas de la SEP.

Se promovió asimismo la edición de libros y revistas para los maestros de educación media básica y la ampliación de sus servicios.

El siguiente cuadro ofrece una vista general de la secundaria:

CUADRO 24

Enseñanza media básica

	1970-71	*1971-72*	*1972-73*	*1973-74*	*1974-75*	*1975-76*
Alumnos						
Federal	605 207	697 813	787 925	879842	980 455	1 113 399
Estatal	186 806	200 657	211 562	240 540	256 371	292 149
Particular	310 204	326 998	348 054	383 261	407 055	490 505
Total	1 102 217	1 225 468	1 347 547	1 503 643	1 643 881	1 898 053
Maestros						
Federal	31 910	35 976	40 701	45 523	50 248	55 765
Estatal	10 895	11 055	13 006	14 286	14 671	16 263
Particular	24 924	26 037	27 685	29 154	30 627	38 705
Total	67 738	72 968	81 392	88 963	95 546	110 733
Escuelas						
Federal	1 533	1 611	1 822	2 116	2 357	2 717
Estatal	464	495	535	592	606	763
Particular	2 126	2 272	2 382	2 609	2 789	3 317
Total	4 123	4 378	4 379	5 317	5 752	6 797

(*Informe de labores*, 1976, p. 24).

La administración de Echeverría modificó también el plan de estudios (agosto 31 de 1974), promulgado en el *Diario Oficial*, (septiembre 11 de 1974).

La falta de programas dificulta el comentario sobre el plan. No obstante, se advierten cambios. Se presentan el plan de 1974, así como el de 1960 (véase Vol. 3, pp. 486-487), por años, pero difiere de éste en ofrecerse tanto

por áreas como por asignaturas, siguiendo el modelo de la primaria por áreas. Comprende ciencias naturales, física, química y biología; ciencias sociales; historia, geografía y civismo; humanidades, español, lengua extranjera; matemáticas y educación artística, física y tecnológica.

Los considerandos indican que el plan representa la consecuencia lógica de la reforma de la primaria; proporciona una educación general y común dirigida a la formación integral del educando y puede aplicarse a modalidades escolares y extraescolares.

2. LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y LAS ESCUELAS NORMALES

Como en otros sexenios, el papel del maestro en todo el proceso educativo recibió solícita atención de parte de la SEP, máxime que aquél había sido factor principal en todos los movimientos sociales del país.

El sistema educativo nacional requería de maestros preparados para desempeñar la importante tarea de formar a los futuros mexicanos, empresa difícil y costosa, y piedra de bóveda del desarrollo de la nación.

Consiguientemente, era a todas luces necesario mejorar la formación científica y humana de los maestros, a fin de capacitarlos para orientar, motivar y encauzar las inquietudes y habilidades de los estudiantes.

Por otra parte, los materiales y técnicas pedagógicas modernas enriquecían y complicaban la tarea educativa. La formación de maestros implicaba, por tanto, aprovechar el cúmulo de materiales y técnicas pedagógicas existentes en beneficio del gremio magisterial.

El sistema educativo debía, además, estimular el sentido de servicio y de entrega del maestro; y también garantizarle una retribución económica que le permitiera dedicarse a la tarea educativa con el tiempo y la energía necesaria.

En este sentido, la administración del presidente Echeverría se preocupó, por una parte, de mejorar la formación de los maestros en las escuelas normales, con la reestructuración de los programas de estudio y, por otra, de disminuir las diferencias entre los sueldos de maestros de distinta jerarquía.

Esta diferencia de percepciones impulsaba, hasta hacía poco tiempo, a los maestros de educación primaria a ingresar a la escuela normal superior con un solo objetivo: convertirse en maestros de secundaria y abandonar de ser posible la primaria. Otros ingresaban a las instituciones de estudios superiores y, al convertirse en profesionales, se perdían definitivamente para la enseñanza primaria.

El régimen echeverrista afrontó el problema desde dos ángulos diferentes: con el aumento de las percepciones del magisterio de primaria y el ofrecimiento de oportunidades de una mayor realización personal dentro de la misma área.

En febrero de 1973, se aumentaron en $750 las percepciones mensuales del personal, tanto del Distrito Federal como del foráneo y se añadieron $50 por concepto de pasajes al Distrito Federal. Al sueldo base se le incorporó la cantidad de $380 mensuales, por concepto de titulación, a los maestros carentes de título, pero quienes desarrollaban una tarea de gran mérito, gracias a su experiencia y espíritu de entrega. De esta forma, se igualaron sus percepciones a las de los egresados de las escuelas normales. Un año después, se duplicaron las cuotas de quinquenios por antigüedad; se triplicaron en 1975 y en 1976 se cuadruplicaron. Así, el monto total quedó entre $200 y $2 000, en lugar de los $50 y $500 de antes.

En septiembre de 1974 se concedió una compensación especial de $250 mensuales a profesores, directores y supervisores, para utilizarla en la compra de materiales de actualización y mejoramiento profesional.

En 1972, los profesores y directores de educación normal manifestaron al presidente de la República su insistencia de reformar los planes y programas de la enseñanza normal, reforma efectuada en septiembre de ese mismo año y, con ella, se reforzaron los conocimientos en los campos científico y humanístico, a fin de que el egresado pudiera obtener, además, de su título de maestro, el grado de bachiller. El viejo anhelo de Torres Bodet se cumpliría de esta forma.[3]

3. Las reuniones sobre la normal

3.1 La Asamblea Nacional de Educación Normal

La Asamblea Nacional de Educación Normal se efectuó del 10 al 12 de abril de 1972. Al día siguiente se tuvo una reunión especial en la residencia de Los Pinos.

El Comité Directivo constó de las siguientes personas: Presidentes honorarios: Lic. Luis Echeverría Álvarez, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos e Ing. Víctor Bravo Ahúja, secretario de Educación Pública. Presidente Ejecutivo: Prof. Ramón G. Bonfil; secretario general: Prof. Lucio López Iriarte; asesor general: Prof. Mario Aguilera Dorantes; relator general: Prof. Víctor Hugo Bolaños Martínez.

[3] Véase el Vol. 3, p. 301.

Asistieron numerosos representantes de las escuelas normales federales y estatales, así como los de las particulares incorporadas al sistema federal, a los estados y a las instituciones de cultura superior.

Se organizaron grupos de trabajo para analizar los temas sobre: 1) el plan de estudios; 2) los recursos materiales y humanos y 3) el plan nacional de formación de profesores.

Fueron motivo de amplia reflexión los comentarios del secretario del ramo en el sentido de evitar que desapareciera del magisterio mexicano el espíritu de las misiones culturales, consistente básicamente en una entusiasta adaptación de la capacidad creativa nacional a la satisfacción de las necesidades del país; y recordar que ésta se empeña en realizar una reforma educativa integral de la cual nada puede esperarse, si el maestro no participa en ella con todo su afán renovador; ayudar asimismo al profesor normalista a romper las barreras del ámbito social e intelectual estrecho y rígido en que se mueve, a diferencia del profesionista que goza de oportunidades de superarse y de cambiar el enfoque de sus preocupaciones; y dar vía libre a quienes, constreñidos por la necesidad económica, ingresaron a una escuela normal para enseñar a los niños y a los jóvenes y es su auténtica vocación, pero también ofrecerles la oportunidad de ensayar otras, si la de la enseñanza no les acomoda, o no les satisface como tarea para toda la vida.

Orientados por estos comentarios, los directores de las escuelas normales acordaron adoptar el plan nacional de formación de profesores de educación primaria, que propone, entre otros puntos, integrar de acuerdo con la Constitución el sistema nacional de educación normal; lograr una efectiva coordinación entre las normales con una permanente comunicación favorecedora de aplicar las disposiciones de la SEP; distribuir con justicia y, en proporción directa a los recursos y posibilidades, la formación de profesores entre la federación, los estados y las instituciones privadas; lograr que la profesión magisterial quede situada en la pirámide educativa, con amplias posibilidades de realizar otros estudios, si sienten que la enseñanza no es su vocación; señalar los recursos materiales y humanos necesarios para formar el número de profesores que satisfagan la demanda real de educación primaria en el país; etcétera.

La Asamblea acordó aprobar asimismo el proyecto de reestructuración del plan de estudios de 1969, que presenta las siguientes características: ofrecer preparación de alto contenido científico que provee al estudiante de conocimientos generales específicos, para atender con éxito la programación de la escuela primaria y, al mismo tiempo, capacitarlo para poder continuar estudios en instituciones de nivel terciario; equilibrar la formación humanística pro-

pia de la naturaleza, tanto del estudiante normalista como de los educandos, para ayudarles a integrarse a la comunidad regional y nacional; y otras parecidas.

Se reconoció que al magisterio se le ofrecen pocos estímulos profesionales y sociales y ningunos materiales. Por tanto, deben revisarse minuciosamente los grados escalafonarios ofrecidos a los profesores, sobre la base del criterio de que el ascenso no significa un aumento en el trabajo, sino una proporcional y justa distribución de las tareas.

Se sugirió establecer formas de estímulos como becas nacionales, internacionales, otorgamiento de grados académicos por los estudios realizados, conforme a los planes respectivos y crear premios estatales y nacionales de reconocimiento a la eficiencia, responsabilidad, espíritu de servicio, capacidad profesional y servicios relevantes, que sean concedidos por comisiones especiales a propuesta de las instituciones regionales y nacionales, integradas por profesionales de reconocida solvencia moral y prestigio.

Finalmente se acordó, respecto de la demanda real de profesores de educación primaria en el país y su formación en las escuelas normales, que ésta era responsabilidad de la federación y, por tanto, las disposiciones de la SEP en este aspecto tenían vigencia, tanto en las instituciones de orden federal, como en las de orden estatal y las incorporadas.

Sobre la contratación de profesores se estableció: derivar la formación de profesores de educación básica de un estudio específico de las necesidades locales y nacionales de educación primaria y de los recursos disponibles para la creación de plazas, con el propósito de garantizar que todo estudiante normalista tuviera la seguridad de obtener un empleo al concluir su carrera; redistribuir las escuelas de modo que no se estorbaran los esfuerzos de la federación con los de los estados y particulares; lograr la entrega de subsidios a las escuelas normales estatales para mejorar sus servicios educativos, siempre y cuando los gobiernos estatales participaran en esta responsabilidad. Cimiento para construir una sociedad moderna, la reforma de la educación normal. (*Asamblea Nacional de Educación Normal*. México, D.F., abril de 1972. México: [s.e.], 1972).

3.2 La II Asamblea Nacional de Educación Normal celebró en Guadalajara, Jal. del 27 al 29 de enero de 1973 su segunda reunión

La relatoría general del tema: "Evaluación del primer semestre del cuarto grado el plan 1969" tomó como elementos de estudio los de las relatorías parciales de los grupos de trabajo, integrados por las escuelas normales urbanas, rurales, centros regionales de profesoras para jardines de niños y particulares incorporadas. Del análisis de cada documento se llegó a las siguientes con-

clusiones: el plan de estudios de 1969 satisfizo los requisitos de su tiempo, conforme a las circunstancias nacionales imperantes. Se recomendó darles una vigencia de dos años más; y ajustar la acción educativa de las escuelas normales a lo dispuesto a la reforma educativa para la educación primaria, mediante la revisión constante de los contenidos programáticos.

Se convino asimismo sugerir a las academias de las escuelas normales unificar los criterios para interpretar y manejar los programas, así como para introducir nuevas formas de organización, procedimientos de enseñanza e instrumentos de evaluación.

Resultó evidente la necesidad de actualizar y ampliar las bibliografías de los programas de las materias del plan de estudios en los grados que subsisten, y dotar a la biblioteca de las escuelas normales de obras de consulta, cuyo contenido representara lo más avanzado de la ciencia y el número de volúmenes suficientes para satisfacer las necesidades del trabajo académico.

Se concluyó solicitar a la Dirección General de Educación Normal proporcionar la asistencia técnica y oportuna suficiente a los maestros que sirvieran en las escuelas de sistema, enviándoles todo tipo de información de los distintos departamentos, por los medios más rápidos y seguros; reestructurar el programa de la técnica de la enseñanza para el cuarto grado, ajustando sus objetivos, contenidos y concatenación lógica a las exigencias actuales de la escuela primaria; evaluar las actividades de la materia de técnica de la enseñanza, considerando la teoría, la práctica y la formación profesional; asimismo utilizar los instrumentos de evaluación más aconsejables; sugerir a la SEP, después de hacer el estudio crítico del contenido de los programas de las materias que integran el plan de estudios, la reforma a la ley orgánica de la educación pública; urgir a los maestros responsables del seminario de legislación, organización y administración escolares, utilizar los medios de información necesarios para orientar debidamente a los estudiantes sobre las modalidades de la estructura del sistema educativo nacional; atender, con el fin de introducir a los nuevos criterios de evaluación y aplicar correctamente los instrumentos correspondientes, las recomendaciones generales del departamento de psicopedagogía y las particulares de los supervisores de la especialidad; y otras semejantes.

Asimismo, la asamblea convino en destacar la importancia de planear y realizar correctamente las actividades de la práctica docente; lograr que el asesoramiento y revisión del informe fuera labor de todo el cuerpo docente de la escuela; compensar económicamente a los profesores que asesoraran, revisaran, dictaminaran y participaran en la réplica del informe elaborado por

el pasante; vincular la titulación con otros incentivos de tipo económico, administrativo, de superación profesional, que arraigaran a los profesores en los niveles de educación preescolar y primaria, a fin de frenar la fuga de maestros hacia otros campos del sistema educativo nacional, y realizar la evaluación del seminario destinado a elaborar el informe con base en escalas estimativas, considerando pendientes a los alumnos que no terminaran satisfactoriamente el trabajo (Revista de la Educación Superior, 1973, 2 (No. 1) (enero-marzo), pp. 68-79).[4]

3.3 Los seminarios regionales del CNTE sobre enseñanza normal

En junio y julio de 1975, el CNTE organizó tres seminarios regionales en Oaxaca (19-21 de junio); Monterrey (26-28 de junio) y Guanajuato (3-5 de julio), a fin de consultar a los profesores de las escuelas normales sobre los lineamientos generales de una reforma sustancial en la educación normal.

Con anterioridad, el mismo CNTE había celebrado la décima Asamblea Nacional Plenaria (1975), que recomendó revisar el plan y los programas de estudio de la enseñanza normal. Además, la Dirección General de Educación Normal efectuó una serie de juntas para evaluar el plan de estudios de 1972. Todos estos pasos culminaron en la undécima Asamblea Plenaria del CNTE (Cuernavaca, Mor.,) realizada en agosto de 1975, y en la cual el secretario de Educación Pública aprobó el documento del nuevo plan de estudios para la educación normal, sustituto del vigente.

La reforma de la educación normal constituía el principio de un proceso que permitiría elevar la profesión magisterial a un nivel académico más alto, una vez que los aspirantes cursaran el bachillerato general, previo a la carrera de maestro. El adelanto científico y tecnológico de la época imponía adoptar este criterio, que permitiría a los maestros un dominio más complejo de los métodos de enseñanza-aprendizaje y de todos los aspectos relevantes de la cultura contemporánea.

El contenido doctrinal de la reforma respondía a lo mejor de la herencia educativa del país. No representaba una ruptura con el pasado, sino afirmaba el indispensable sentido de continuidad requerido en toda empresa humana, particularmente al relacionarlo con el patrimonio cultural de un pueblo en proceso de desarrollo.

El proceso de reforma de la educación normal era consecuencia inmediata de la reforma misma de la educación primaria.

---

[4] Véase a Ramón G. Bonfil. "El cambio de actitud en el maestro ha sido el mayor logro de la reforma educativa". *Revista de la Secretaría de Educación Pública*, 1976, (No. 28) (junio), pp. 14-19.

El plan de estudios de la reforma educativa reclamaba un nuevo concepto del maestro; un educador equipado técnica y doctrinalmente para cumplir la difícil y noble tarea de cooperar en el desarrollo armónico de las nuevas generaciones.

Esta concepción de la reforma magisterial no era un ideal impuesto arbitrariamente, sino el resultado lógico de la evaluación de la educación normal en el país.

El nuevo plan de estudios reunía las siguientes características: disminuir la sobrecarga de materias para permitir una formación más intensa, profunda y menos dispersa; ser flexible y adaptable, por medio de actividades curriculares y extracurriculares a las necesidades personales y regionales sin perder su base curricular de carácter común y obligatorio; guardar relación con la secundaria, su antecedente y, con la licenciatura, su culminación; establecer una sólida relación con los programas de estudio, las técnicas de enseñanza-aprendizaje, los libros de texto, y demás auxiliares didácticos de la enseñanza primaria; proporcionar una sólida formación cultural y científica que incluyera el bachillerato general, y garantizar la unidad doctrinal de la formación del personal docente.

Tres áreas integraban el plan: formación científico-humanística; formación física, artística y tecnológica; y formación específica para el ejercicio de la profesión.

El plan preveía también la realización de prácticas docentes intensivas y extensivas y distribuía los cursos, de suerte tal que estuviesen repartidos en 30 horas semanales de clase.

El plan de estudios de educación normal de 1972 para profesores de educación primaria aparece en el siguiente cuadro.

CUADRO 25

Plan de estudios de educación normal (1972)

Primer grado
Primer semestre

Formación científica	
Matemáticas I	4
Física I	4
Formación humanística	
Actividades del lenguaje I	3

Introducción al estudio de la filosofía	3
Antropología general I	3
Formación pedagógica	
Psicología general I	3
Ciencia de la educación I	3
Didáctica general I	3
Formación tecnológica	
Actividades tecnológicas industriales I	2
Actividades tecnológicas agropecuarias I	2
Formación físico-artística	
Educación física	2
Artes plásticas	2
Música I	2
Total	36

Segundo semestre

Formación científica	
Matemáticas II	4
Física II	
Formación humanística	
	5
Actividades del lenguaje II	3
Introducción al estudio de la filosofía	3
Antropología	3
Formación psicopedagógica	
Psicología general II	3
Ciencia de la educación II	3
Didáctica general II	3
Formación tecnológica	
Actividades tecnológicas industriales II	2

Actividades tecnológicas agropecuarias II	2
Formación físico-artística	
Educación física II	2
Artes plásticas II	2
Música II	2
Total	36

Segundo grado
Tercer semestre

Formación científica	
Matemáticas III	4
Química I	4
Formación humanística	
Actividades del lenguaje III	3
Lógica I	3
Historia de la cultura I	3
Formación psicopedagógica	
Psicología infantil I	3
Didáctica especial y práctica docente I	6
Formación tecnológica	
Actividades tecnológicas industriales III	2
Actividades tecnológicas agropecuarias III	2
Formación físico-artística	
Educación física III	1-1
Artes plásticas III	1-1
Música III	1-1
Total	36

Cuarto semestre

Formación científica

Matemáticas IV	4
Química II	4

Formación humanística

Actividades del lenguaje IV	3
Lógica II	3
Historia de la cultura II	3

Formación psicopedagógica

Psicología infantil II	3
Didáctica especial y práctica docente II	6

Formación tecnológica

Actividades tecnológicas industriales IV	2
Actividades tecnológicas agropecuarias IV	2

Formación físico-artística

Educación física IV	1-1
Artes plásticas	1-1
Música IV	1-1
Total	31

Tercer grado
Quinto semestre

Formación científica

Biología I	3
Geografía I	3

Formación humanística

Actividades del lenguaje V	3
Ética I	3
Historia de la cultura III	3

Lengua extranjera (traducción I)	2
Formación psicopedagógica	
Psicología del aprendizaje I	2
Didáctica especial y práctica docente III	7
Formación tecnológica	
Actividades tecnológicas industriales V	2
Actividades tecnológicas agropecuarias V	2
Formación físico-artística	
Educación física V	1-1
Teatro I	1-1
Danza I	1-1
Total	31

Sexto semestre

Formación científica	
Biología II	3
Geografía II	3
Formación humanística	
Actividades del lenguaje VI	3
Historia de la cultura IV	3
Ética II	3
Lengua extranjera (traducción II)	2
Formación psicopedagógica	
Psicología del aprendizaje II	3
Didáctica especial y práctica docente IV	7
Formación tecnológica	
Actividades tecnológicas industriales VI	2
Actividades tecnológicas agropecuarias VI	2

Formación físico-artística

Educación física VI	1-1
Teatro II	1-1
Danza II	1-1
Total	31

Cuarto grado
Séptimo semestre

Formación científica

Ciencias de la salud I	1-2

Formación humanística

Estética I	3
Seminario de problemas económicos, sociales y culturales del México contempoáneo	3
Lengua extranjera (traducción III)	1-3

Formación psicopedagógica

Medición y evaluación pedagógica	2
Didáctica especial y práctica docente V	9
Técnica educativa y ciencia de la comunicación	3
Seminario de legislación, organización y administración escolares	3
Elaboración del informe recepcional	3

Formación físico-artística

Educación física VIII	1-1
Teatro IV	1-1
Danza IV	1-1
Total	31

Octavo semestre

Ciencias de la salud II	1-2

Formación humanística

Filosofía de la educación	3
Seminario de desarrollo de la comunidad	3
Lengua extranjera IV	4
Seminario de dinámica de grupos	2
Práctica docente	9
Elaboración de informe recepcional	3
Técnica educativa y ciencia de la comunicación	3
Seminario de organización de la enseñanza unitaria	3

Formación físico-artística

Educación física VIII	1-1
Teatro IV	1-1
Danza IV	1-1
Total	31

(*Cuadernos* No. 8. México: CNTE, 1984, pp. 299-307).

El plan de 1972 se parece mucho en los primeros semestres al de 1969, excepto en separar bloques de materias relativos a la formación científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica y a la física y artística. Además, el plan de 1969 ofrecía materias optativas a partir del séptimo semestre: matemáticas, geografía, estética, administración, economía y, en el octavo, de nuevo, matemáticas, estadística, geografía, administración y economía. Asimismo, disminuía el número de clases, pues en el plan de 1972 eran 31, en contra de 36 del plan de 1969.

Después de tres años de experimentar el plan, la SEP decidió reestructurarlo de la siguiente manera:

CUADRO 26

Plan de estudios para la normal primaria[5] *(1975) Reestructurado*

Primer semestre

Matemáticas I	3
Ciencias naturales I	3
Educación artística I	4
Educación tecnológica I	2
Filosofía I	3
Inglés I	2
Español I	3
Ciencias sociales I	3
Educación física I	2
Psicología I	3
Pedagogía general	4
Total	32

Segundo semestre

Matemáticas II	3
Ciencias naturales II	3
Educación artística II	4
Educación tecnológica II	2
Filosofía II	3
Inglés II	2
Español II	3
Ciencias sociales II	3
Educación física II	2
Psicología II	3
Didáctica general	4
Total	32

[5] Véase el *Diario Oficial* (septiembre 8 de 1975) acuerdo No. 11298 con los considerandos y recomendaciones del nuevo plan (1975).

Tercer semestre

Matemáticas III	3
Español III	3
Ciencias naturales III	3
Ciencias sociales III	3
Educación artística III	4
Educación física III	2
Educación tecnológica	2
Psicología III	3
Filosofía III	3
Didáctica especial y práctica docente I	6
Total	32

Cuarto semestre

Matemáticas IV	3
Español IV	3
Ciencias naturales IV	3
Ciencia sociales IV	3
Educación artística IV	4
Educación física IV	2
Educación tecnológica IV	2
Psicología IV	3
Filosofía IV	3
Didáctica especial y práctica docente II	6
Total	32

Quinto semestre

Matemáticas V	3
Español V	3
Ciencias naturales V	3
Ciencias sociales V	3
Educación artística V	4
Educación física V	2
Educación tecnológica V	2
Tecnología educativa I	3
Historia de la educación I	3
Didáctica especial y práctica docente III	6
Total	32

Sexto semestre

Matemáticas VI	3
Español VI	3
Ciencias naturales VI	3
Ciencias sociales VI	3
Educación artística VI	4
Educación física VI	2
Educación tecnológica VI	2
Tecnología educativa II	3
Historia de la educación II	3
Didáctica especial y práctica docente IV	6
Total	32

Séptimo semestre

Didáctica especial y práctica docente V1	2
Seminario de análisis de programas, libros del maestro y del alumno, primer y segundo grados de educación primaria I	4
Seminario de elaboración del informe recepcional	2
Seminario de administración y legislación	4
Seminario de organización de la educación extraescolar	1
Seminario de problemas sociales y económicos de México	4
Seminario de desarrollo de la comunidad	3
Total	30

Octavo semestre

Didáctica especial y práctica docente VI	10
Seminario de análisis de programas, libros del maestro y del alumno, primer y segundo grados de educación primaria II	4
Seminario de elaboración del informe recepcional	4
Seminario de administración y legislación educativa	
Seminario de organización de la educación extraescolar	4
Seminario de problemas sociales y económicos de México	4
Seminario de desarrollo de la comunidad	4
Total	30

(*Cuadernos* No. 8, "Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos. Síntesis documental". México: CNTE, 1984, pp. 334-337).

Una comparación de este plan con el de 1972 muestra las siguientes modificaciones: Las horas de clase se reducen por semana de 31 a 30; se suprime la antropología, así como también las divisiones de formación científica, humanística, psicopedagógica y tecnológica. Se forman bloques de materias de ciencias sociales y de ciencias naturales, donde obviamente están contenidas geografía, historia, biología, física y química, según la índole de los libros de texto. Se añaden historia de la pedagogía y la práctica docente, requisito esencial para autorizar al novel maestro. Las actividades tecnológicas se convierten, con un mero cambio de nombre, en educación tecnológica. Se introducen seminarios en el séptimo semestre: de análisis de programas; del libro del maestro y del alumno; de elaboración del informe recepcional; de administración y legislación, de organización de la educación extraescolar (actividad novísima en el sexenio); de problemas sociales y económicos de México; y de desarrollo de la comunidad. El número de horas baja a 30 y en el octavo semestre prácticamente se repiten los mismos seminarios.

4. La Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio[6]

Con los medios descritos más arriba, se intentaba mejorar la formación de los futuros maestros. Pero, ¿y los maestros que desempeñaban actualmente su servicio? La respuesta fue crear, en 1971, la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, la cual ofrecería a los maestros en servicio una asesoría permanente y procuraría su actualización. En 1972 se celebró un seminario nacional con la asistencia de 100 000 maestros de los primeros grados de primaria, a fin de presentar los nuevos planes y programas, y proporcionar la orientación sobre la utilización de los mismos, y de los nuevos libros de texto gratuitos.

Con el mismo objeto, se atendió, durante las dos primeras semanas de septiembre de 1972, a un total de 250 000 maestros de todos los grados de primaria.

Además de estos seminarios, en todo el territorio nacional se efectuaron, para inspectores, programas de conferencias, mesas redondas y juntas académicas sobre la aplicación de los nuevos libros de texto y diversos temas educativos.

De esta guisa, se trataba de contribuir a renovar y ampliar la cultura general y pedagógica de los maestros en servicio y, sobre todo, a nivelar su des-

[6]Véase R.G. Bonfil. *Un nuevo servicio educativo: El mejoramiento profesional del magisterio*. Oaxtepec, Mor. México: SEP, 1974.

proporción académica existente entre el actual profesional de la educación y los demás profesionistas con estudios efectuados en instituciones superiores.

Así se respondía al reclamo de la sociedad por un maestro mejor para la niñez, reclamo fundado en el deseo de lograr más altos niveles de vida y meta fácil de alcanzar con maestros mejor preparados.

Como en otros sexenios, el tema del magisterio estuvo presente en la prensa diaria. Así, *El Universal* (abril 26 de 1971) subrayaba: "se culpa de todo a los maestros" "se le prepara mal [al maestro], se le paga mal y se le culpa de todo". Según el ingeniero Vianney Vergara, presidente de la Asociación Nacional de Supervisión e Investigación Educativa, la planeación educativa debía estar coordinada con el desarrollo general del país en todos sus aspectos. Si se ignora a dónde vamos, no se sabrá qué clase de individuos preparar. El precio de todo esto es que el maestro disfrute de una vida digna y decorosa.

Al siguiente año, un editorial de *El Universal* (febrero 15 de 1972) señalaba haberse convertido en lugar común la reforma educativa, como panacea apta para curar los males y resolver los problemas. Y, a su vez, el proyecto de reforma educativa solía enfocarse a renovar los sistemas obsoletos e insuficientes para las exigencias del desarrollo de la nación y que requerían, en primer término, superar el rezago acumulado sobre el esfuerzo educativo y, también, cumplir con los requerimientos normales del desarrollo ante el desmedido crecimiento demográfico.

Sin embargo, el editorial no aceptaba esta explicación. Solía olvidarse en este género de reflexiones el elemento de la voluntad del magisterio en su tarea, como base para lograr compenetrarse con el educando y transmitirle los contenidos didácticos propios del sustrato del acto educativo. El editorial citaba al doctor Javier Salazar, quien nombraba esta falta de interés "atonía magisterial" concepto que podría aplicarse para manejar la problemática educativa mexicana, caracterizada por una alarmante decadencia, originada en sexenios anteriores y cuya visible recuperación no parecía, por desgracia, estar cerca.

Se había perdido la antigua mística que en otra época distinguió al magisterio nacional, con los opimos frutos que se recogían de los sistemas tradicionales, antes que las modernas pedagogías pretendieran, con exceso de verbalismo, compensar los aspectos básicos de toda práctica educativa: la enseñanza-aprendizaje. El doctor Salazar no solamente culpaba a la "atonía magisterial", sino también al sector de los alumnos, quienes por sus malos hábitos, desperdiciaban los esfuerzos educativos.

El gobierno, por su parte, (*El Nacional* , mayo 16 de 1972) facilitaba a 55 000 maestros obtener su examen profesional. El anuncio se dio en la cere-

monia central del día del maestro, efectuada en el Teatro de la República (Querétaro). Anteriormente, *Excélsior* (julio 27 de 1971) había informado que el 66% de los maestros carecían de título.

En este mismo tópico de la formación de los maestros (*El Nacional*, agosto 26 de 1972), se informaba la iniciación de la reforma educativa en la instrucción primaria masiva, con ocasión de una asamblea nacional de educación primaria, la cual trató de los problemas doctrinales relacionados con la nueva orientación de la actividad educativa, apoyada en los nuevos planes de estudios y con la ayuda de libros de texto, recién editados.

La tendencia general era, según Ramón G. Bonfil, subsecretario de educación primaria y normal, poner fin a un sistema de enseñanza que consideraba a los educandos como simples recipientes de una serie de conocimientos elegidos por el maestro, y al niño en un papel meramente pasivo. La nueva pedagogía tendía a promover en el niño la adquisición de destrezas y actitudes mentales para formarse un carácter científico y analítico. El niño no debía ser un simple almacén de conocimientos ni convenía que se le impartieran éstos como verdades dogmáticas. Con todo, el papel del maestro no disminuía a medida que adquirían mayor rango las vivencias del niño. Por el contrario, la responsabilidad del educador se volvía mayor y su papel, en la realización de la reforma educativa, decisivo. Se requería más capacidad, imaginación y espíritu profesional para cumplir con las tareas educativas en las condiciones del nuevo programa. Así, el secretario de Educación Pública, ingeniero Víctor Bravo Ahúja, afirmó: "el maestro es el eje y el centro de la reforma educativa..." a tal grado que "si no logramos un cambio trascendental de los educadores, no podemos aspirar siquiera a transformar el quehacer educativo".

Como otros sexenios, el reclamo de los bajos salarios afloró según *El Universal* (mayo 14 de 1971); la desconfianza y el desasosiego reinaban en el ambiente educativo, en torno al tenso clima y las relaciones tirantes entre el profesorado y el gobierno, por razón de los mezquinos salarios que percibían los primeros. Las autoridades aceptaban que un magisterio mal pagado no podría nunca cumplir con su alta misión, pero no facilitaban los medios para solucionar adecuadamente esta cuestión. El ingeniero Carlos Olmos Sánchez, secretario del SNTE, realizaba gestiones para satisfacer las demandas magisteriales. Entre tanto, proseguirían las pláticas entre el comité ejecutivo y el gobierno, para decidir las tácticas de lucha de todo el magisterio nacional, ya fueren drásticas o de carácter conciliatorio, pudiéndose inclusive votar la huelga.

Por otra parte, *El Universal* (julio 13 de 1971) denunciaba la existencia de 19 000 maestros titulados carentes de empleo, debido a la imprevisión de

los gobiernos de los estados y el afán de lucro de las escuelas normales particulares. El profesor Lucio López Iriarte, director general de enseñanza normal, afrontaba este grave problema. Según su información, terminaron el curso anual 45 142 estudiantes en 25 escuelas federales, dos federalizadas, 62 particulares, 57 estatales y 16 estatales subsidiadas. De ellos, se graduaron como profesores de primarias 12 802. Estos podrían obtener algunas de las 6 500 plazas de nueva creación, que fortalecerían el sistema nacional de primera enseñanza en el curso 1971-1972. López Iriarte, indicó que las normales particulares tendrían que reducir en una tercera o cuarta parte su matrícula y lo mismo las normales estatales.

Las generaciones de maestros que terminaron sus estudios en el año escolar 1970-1971 fueron las últimas preparadas, conforme al plan de tres años de estudios profesionales. Las generaciones futuras tendrían una preparación de cuatro años de estudios.

Ese mismo año (*El Universal*, julio 21 de 1971), aparecía un artículo sobre el "inseguro del maestro", siendo así que las personas más necesitadas de tranquilidad en el aspecto económico, precisamente por la calidad de sus deberes, eran los maestros. Hasta ese momento se había esperado que el ejercicio del magisterio tocara los linderos del sacrificio. El maestro debe acostumbrarse a comer poco, saber remendar, parchar y quitar el lustre a sus únicos pantalones, alejar de su cabeza toda idea de descanso o de esparcimiento en una reconocida síntesis de injusticia social. Allá por los años veinte, se introdujo el seguro del maestro, planeado en forma de mutualidad. El seguro tuvo la virtud de infiltrar esperanza en el ánimo del maestro, en forma de un sentimiento de tranquilidad para sus seres queridos. Por desgracia, no se administró la mutualidad con honradez, ni fue tan activa ni tan inspirada como en su origen. Este hecho injusto y bochornoso reclamaba de una enérgica auditoría.

Y al mes siguiente, volvió a tratarse el problema de los profesores mal pagados (*El Universal*, agosto 19 de 1971). Una retribución proporcionada al esfuerzo del trabajador lo anima al ver recompensada su actividad con el sueldo que recibe. Por más que se trabaje en alguna obra de servicio social, el hombre no puede prescindir de atender a las necesidades imperiosas de techo, alimento y vestido. Así sucede con el profesor. Por desgracia, no se ve que se ponga remedio a este mal. Se dijo hasta la saciedad que la verdadera reforma educativa debería empezar en el educador. No puede ser de otra manera. Ahora bien, para que el maestro trabaje con gusto, es preciso que tenga satisfechas sus necesidades elementales. Aquí es donde las autoridades respectivas se niegan a admitir la objetividad de los hechos. De nada sirven

instalaciones, equipos y laboratorios, si el elemento primordial, el educador, no siente estímulo en su trabajo.

Todavía a los seis meses de estas noticias (*El Universal*, enero 7 de 1972) se indicaba que la situación de los maestros, entre ellos los normalistas, se había agravado, pues existía una considerable diferencia entre el pequeño aumento concedido y la inflación. Quienes tenían un grado académico normalista, técnico o universitario percibían $1 332 mensuales, correspondientes al nombramiento por 12 horas de cátedra semanaria. En cambio, las enfermeras con estudios de secundaria, gozaban de $2 061; el operador de prensa offset, $1 713; la manicurista de $1 624 y el ayudante de contador de $1 624.

Se esperaba con ansia la respuesta del gobierno federal en esos días. La Dirección General de Personal de la SEP precisó que eran 29 112 empleados los que tenían sueldos inferiores al salario mínimo, esto es, que oscilaban entre $825 y $950 mensuales.

En noviembre de ese año (*El Universal*, noviembre 16 de 1972), Ismael Rodríguez Aragón trató el problema de la reforma educativa y el salario de los educadores. Según el autor, ésta era una crisis más. A lo largo de los últimos 30 años y desde antes del sexenio de Cárdenas, cada administración presidencial había afrontado situaciones semejantes, que se habían atribuido a agitadores de signo político, al acecho de cualquier oportunidad para fortalecer sus posiciones. Mejor era examinar con objetividad el grado de justificación de las demandas. En qué medida, por ejemplo, el ritmo del ascenso de los precios, a partir del último incremento de salarios, había comprimido el poder de compra de éstos en el caso de los maestros. Otro punto de vista sería el de los salarios en la industria. Cada dos años, éstos y las prestaciones de que disfrutaban los obreros se revisaban. Habría también que hacerlo con las técnicas de la psicología industrial, cuando una industria experimenta síntomas de malas relaciones con el personal y se afecta la producción. Por tanto, antes de cualquier imputación, convendría examinar estos elementos.

Además, el estado de la educación, según datos del Banco de México, revelaba que, de cada 100 niños inscritos en el primer año de las escuelas elementales, sólo 55.8% concluían sus seis años de primaria en las ciudades, y en el campo sólo 8.5% lograba terminarla. El 21.2% de los inscritos perdían el año por reprobación o por deserción. Este balance no consideraba los aspectos de calidad, pero, si se exploraban, lo más probable era que resultaran conclusiones más deprimentes. En una comprobación realizada hacía unos cuatro años, se encontró que el 75% de los niños, próximos ya a recibir su certificado de educación primaria, adolecía de deficiencias en materias instru-

mentales, como para clasificarlos en el cuarto año. Estos datos hacían evidente la necesidad de revisar profundamente el sistema. No se podían escatimar elogios, por ejemplo, a la creación de más de 22 000 plazas de maestros para resolver el problema de los niños sin escuela. Pero el esfuerzo no debía quedar ahí. Era necesario impartir una educación efectiva y de satisfactoria calidad y no una educación de "peor es nada". La calidad de los maestros condiciona toda posibilidad de éxito.

El autor, para terminar, sugería algunos remedios: en vez de dejar que se acumularan las insuficiencias progresivas de los sueldos de los maestros hasta degenerar en conflicto, ¿no sería preferible una política preventiva de ajuste periódico de los salarios respecto del costo de la vida? ¿Cuál era el costo, en dinero, de los conflictos justificados por aumento de salarios? ¿Cuál era el costo social y el costo político de esos conflictos? ¿Cuánto acierto podía acreditarse a la tendencia de restringir sistemática, irreflexiva e indiscriminadamente el gasto en educación? ¿Qué preferimos: una educación cara por barata o una educación barata por altamente productiva?

Por fin, *El Nacional* (diciembre 12 de 1972) y *El Universal* (diciembre 13 de 1972) anunciaban la buena noticia de que el Estado destinaría 4 818 millones de pesos para aumentar los sueldos a los maestros de los ciclos preescolar y primario. Las nuevas normas representaban la percepción adicional de $200 al mes, retribuciones especiales en las zonas de "vida cara" y el reconocimiento de los quinquenios por antigüedad, desde 1973. Se esperaba de los profesores que redoblaran sus esfuerzos en bien de la niñez y se dedicaran con mayor ahínco, si cabía, a la alta misión encomendada. Todavía quedaban por resolver algunos puntos del pliego petitorio: el cambio de sistema de pagos hasta llegar a $105 por hora-semana-mes, pero el hecho evidente era que existía la decisión de atender las pretensiones siempre que fueran justas y razonables y estuvieran al alcance de los recursos económicos del país. Si el problema de la educación es uno de los más grandes de México y si así lo afirma el gobierno, lo lógico es que no se desoiga a quienes llevan sobre sus hombros el mayor peso.

Con todo, el problema de los sueldos no estaba totalmente resuelto. *El Universal* (mayo 5 de 1973) informaba que se crearía un sistema nacional de ascensos y promociones para hacer justicia a los educadores; se elevarían sus sueldos, en razón de su preparación profesional, eficiencia pedagógica y antigüedad; y se sustituiría el anticuado reglamento de escalafón, de 1948 y el apartado B del artículo 123o. de la Ley Federal del los Trabajadores al Servicio del Estado. Los ascensos y las promociones a que podrían aspirar los educadores eran precarios. El profesor de grupo podía ascender en el Distri-

to Federal, a director, después a inspector de zona escolar; y, finalmente, a jefe de sector. En los estados y territorios, los profesores podrían aspirar a ser directores, inspectores y directores federales de educación de las entidades. El número de clases de jerarquías superiores a la del maestro era reducida y las oportunidades de ascenso, escasas. Con esta reforma, el maestro podría aumentar considerablemente sus percepciones, pues por el incremento de su preparación profesional y su eficiencia didáctica podría adelantar los aumentos de sueldos otorgados cada cinco años y hasta lograrlos en un solo año.

La SEP proponía el siguiente proyecto: preparación 10%, mejoramiento profesional y cultural, 20%; antigüedad, 25%, y disciplina 5%. Se reunió un grupo numeroso y preparado para estudiar el asunto y se esperaba la resolución de parte de las autoridades educativas (*El Universal*, mayo 7 de 1973).

Como prueba de los esfuerzos del gobierno por mejorar la educación, *El Nacional* anunciaba (marzo 6 de 1974) la creación de 13 000 nuevas plazas de maestros en servicio, quienes llegarían así a más de 50 000. La inversión para construir 8 930 aulas para albergar a los 6 000 niños, sería de 664 millones de pesos. El secretario de Educación indicaba que las contrataciones masivas de maestros permitían absorber en su totalidad el incremento de 400 mil niños de nuevo ingreso y abatir en 200 mil el número de niños carentes de oportunidad de asistir a la escuela.

El titular de la SEP informó que a las escuelas normales asistían 58 000 alumnos, cifra que permitía asegurar la expansión del sistema de educación primaria.

Asimismo, anunció que, a partir de septiembre, se distribuirían 60 millones de ejemplares de los libros de texto gratuitos, ya modificados en su totalidad, al ser puestos en circulación los correspondientes al cuarto y sexto grado.

Al siguiente año, *El Nacional* (abril 29 de 1975) relataba que el presente sexenio había puesto especial interés en el sector del magisterio, según las investigaciones del profesor Benjamín Hedding Galeana, oficial mayor de la SEP. De 1970 a 1975, las percepciones económicas de los maestros habían experimentado elevaciones reales, del orden del 262%. De ese modo, se reconocían los grandes servicios que proporcionaban al país y se les colocaba en circunstancias más favorables para seguir prestándolos cada día con mayor eficacia y de manera íntegra. Por otra parte, según el mismo autor, durante el régimen del presidente Echeverría se habían creado más de 50 000 nuevas plazas, es decir, se había incrementado en una cuarta parte la cifra de profesores durante el sexenio. Por otra parte, la descentralización de la SEP constituía uno de los capítulos de dicha reforma que acortaba considerablemente la espera de los maestros para efectuar sus cobros en ciertas circuns-

tancias, por ejemplo, al cambiar de adscripción. El país se encontraba ante un cuadro totalmente remozado. El maestro de escuela —quien podía ya aspirar a la licenciatura y al doctorado dentro de su profesión, con emolumentos propios de esas dignidades académicas— ya no era un personaje sumido en la pobreza ni sujeto a los trastornos del papeleo.

5. La escuela normal superior[7]

Todavía se dio un paso adelante en la formación de los maestros: la licenciatura y, eventualmente, el doctorado para profesores de preescolar y de primaria, con el siguiente plan de estudios.

CUADRO 27

Plan de estudios de licenciatura

Primer curso

Español y su metodología I
Ciencias naturales y su metodología I
Psicología del aprendizaje
Servicio de tutoría voluntaria durante los sábados
Taller de español I
Laboratorio de ciencias sociales I
Una sesión diaria en cada laboratorio o taller, de lunes a viernes
Matemáticas y su metodología I
Ciencias sociales y su metodología I
Tecnología educativa I
Taller de educación artística I
Taller de educación tecnológica I
Taller de educación física I
Laboratorio de ciencias naturales I

Segundo curso

Español y su metodología II
Ciencias naturales y su metodología II
Administración educativa
Servicio de tutoría voluntaria durante los sábados
Taller de español II
Matemáticas y su metodología II
Ciencias sociales y su metodología II
Tecnología educativa II
Taller de educación tecnológica II

[7]Véase el artículo de Silvia Arellano, Arturo Ortega López, Lauro Sánchez Flores y Santiago Valente. "La escuela normal superior I". *Magisterio*, 1975 (noviembre), pp. 59-62.

Laboratorio de ciencias sociales II
Una sesión diaria en cada laboratorio o taller, de lunes a viernes
Taller de educación física II
Taller de educación artística II
Laboratorio de ciencias naturales II

Tercer curso

Español y su metodología III
Ciencias naturales y su metodología III
Filosofía y política de la Educación
Seminario de tesis
Servicio de tutoría voluntaria durante los sábados
Taller de educación física III
Laboratorio de ciencias sociales III
Una sesión diaria en cada laboratorio o taller, de lunes a viernes
Matemáticas y su metodología III
Ciencias sociales y su metodología III
Tecnología educativa III
Taller de español III
Taller de educación artística III
Taller de educación tecnológica
Laboratorio de matemáticas III
Laboratorio de ciencias naturales III

(*Diario Oficial*, septiembre 8 de 1975).

Se establecieron como antecedentes para los estudios de licenciatura los estudios completos de preescolar y primaria o bien el bachillerato. Esta licenciatura se desarrollaría en dos años; de septiembre a junio, en sistema abierto y un verano (julio-agosto) para las actividades.

Finalmente, la SEP, en un esfuerzo por regularizar al personal docente de secundaria, ofreció la preparación de maestro de educación media por TV, conforme al siguiente plan de estudios.

CUADRO 28

Plan de estudios para maestro de secundaria por TV

Primer curso

Español y sus procedimientos didácticos I
Matemáticas y sus procedimientos didácticos I

Ciencias naturales y sus procedimientos didácticos I
Ciencias sociales y sus procedimientos didácticos I
Lengua extranjera y sus procedimientos didácticos I
Tecnología educativa I
Conocimiento del educando y su comunidad I
Administración escolar I
Taller de español I
Taller de lengua extranjera I
Taller de educación artística I
Taller de educación tecnológica I
Taller de educación física I
Taller de matemáticas I
Laboratorio de ciencias sociales I
Laboratorio de ciencias naturales I

Segundo curso

Español y sus procedimientos didácticos II
Matemáticas y sus procedimientos didácticos II
Ciencias naturales y sus procedimientos didácticos II
Ciencias sociales y sus procedimientos didácticos II
Lengua extranjera y sus procedimientos didácticos II
Tecnología educativa II
Conocimiento del educando y su comunidad II
Administración escolar II
Taller de español II
Taller de lengua extranjera II
Taller de educación artística II
Taller de educación tecnológica II
Taller de educación física II
Taller de matemáticas II
Laboratorio de ciencias sociales II
Laboratorio de ciencias naturales II

Tercer curso

Español y sus procedimientos didácticos III
Matemáticas y sus procedimientos didácticos III
Ciencias naturales y sus procedimientos didácticos III
Ciencias sociales y sus procedimientos didácticos III
Lengua extranjera y sus procedimientos didácticos III
Conocimientos del educando y su comunidad III
Seminario de Tesis
Taller de español III

Taller de lengua extranjera III
Taller de educación artística III
Taller de educación tecnológica III
Taller de educación física III
Taller de matemáticas III
Laboratorio de ciencias sociales III
Laboratorio de ciencias naturales III

(*Diario Oficial*, septiembre 11 de 1975).

Este plan de estudios requería como antecedente la carrera de preescolar o primaria, el bachillerato o un equivalente así declarado por la Dirección General de Asuntos Jurídicos y Revalidación de estudios.

6. EL SINDICALISMO MAGISTERIAL

El Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), a su vez, celebró (diciembre de 1970) la Asamblea como el predominio de las filosofías neopragmatista y neopositivista, inclinadas a promover el "desarrollismo", con el objeto de incrementar la productividad de las nuevas generaciones; impugnó asimismo formular supuestas reformas pedagógicas cada sexenio y elaborar la política educativa sin contar con los maestros. Además, propuso democratizar la enseñanza; elevar el nivel cultural del pueblo; formar políticamente a los jóvenes para crear una sociedad más justa, más culta y más vigorosa; educar y perfeccionar a los maestros, elevar económica y socialmente a éstos y financiar más la educación.

No se olvidó el problema de la reforma democrática del SNTE; la plaga del antiimperialismo, la lucha contra el burocratismo, y por el voto directo, y la representación proporcional. Se atacó a las concesiones a la ideología de la Revolución Mexicana y se demandó el derecho efectivo de huelga y del libre funcionamiento de los delegados.

En la reunión, Othón Salazar presentó un informe, según el cual, la formación del SNTE había dado pie a la intervención del poder público en el control y la orientación del sindicato. Acusó al movimiento sindical mexicano de no ser solamente auxiliar de la burguesía sino su pilar, es decir, parte integrante del aparato del Estado.

Ante esta situación de los raquíticos sueldos de los maestros, el MRM propuso emplear medidas de presión para obtener la principal demanda del IX Congreso Nacional Ordinario del Sindicato y efectuó tres paros: octubre 19, en el Distrito Federal; noviembre 8 y diciembre 14 del mismo año, en toda la Nación, paros revestidos de profunda repercusión política.

En 1974 se celebró el X Congreso Nacional Ordinario del SNTE, que eligió secretario general a Carlos Jongitud Barrios. La realización de este congreso estuvo precedida de múltiples irregularidades: los congresos seccionales se celebraron en lugares alejados; la convocatoria no se conoció a tiempo, etcétera.

El congreso se integró con 380 delegados, pero asistieron más de 1 500 a fuer de excursionistas. De nuevo, volvió a pedirse a la SEP aumentos sustanciales a los sueldos básicos. En ese mismo año, se creó Vanguardia Revolucionaria en sustitución del Frente Magisterial Independiente.

Este congreso publicó la declaración de La Paz, B.C., la cual institucionalizó el movimiento 22 de septiembre y justificó el derrocamiento de Olmos. Los puntos centrales de la declaración de La Paz pasaron a formar parte de la declaración de principios del SNTE. Este se utilizó para influir en la política nacional: adquirir posiciones importantes en el aparato burocrático del Estado; y decidir en ciertas áreas de la educación del país.

Vanguardia Revolucionaria fue un movimiento sindical, político y social. A los miembros de este movimiento se les trató de imbuir una mística sindical antes inexistente. Se dotó a Vanguardia Revolucionaria de un himno; los comisionados empezaron a visitar escuelas y a estructurar todo un aparato especial en las grandes ciudades.

Echeverría, impulsor directo de Vanguardia Revolucionaria, permitió a Jongitud lograr el consenso de los trabajadores de educación por medio de pequeñas concesiones y medidas reformistas: aumentos anuales directos e indirectos al sueldo (estos últimos en forma de duplicación, triplicación y cuadruplicación de los quinquenios); ayudas para pasajes y material didáctico; incrementos a quienes cursaran la licenciatura; implantación más o menos masiva de doble turno. De esta suerte, Vanguardia Revolucionaria creó una buena base social de sustentación. Entre tanto, Carlos Jonguitud Barrios usó el poder del sindicato como no se había visto antes: participó en las campañas para gobernadores (Esparza Reyes, en Aguascalientes; Torres Manzo, en Michoacán; Calderón, en Sinaloa; Sánchez Piedras, en Tlaxcala; Hernández Ochoa, en Veracruz, etcétera).

Durante la gestión de Jongitud el SNTE cooperó de lleno en el proyecto de la reforma educativa; promovió el Primer Congreso Internacional de Educadores del Tercer Mundo; efectuó el Primer Congreso Popular Nacional de Educación; impulsó eventos deportivos y culturales del magisterio y demandó la creación de la Universidad Nacional Pedagógica, entre otros.

En el ámbito político, el sindicato ayudó a promover a muchos maestros como regidores, presidentes municipales, diputados locales y diputados fe-

derales. Así sucedió en Tamaulipas, donde el magisterio obtuvo 40 posiciones, tanto en el ayuntamiento como en diputaciones locales.

Durante el sexenio de Echeverría, el sindicato prosiguió el forcejeo con el gobierno. El presidente declaró inaugurados los trabajos del Congreso Nacional Ordinario IX del SNTE (enero 31 de 1971), el cual continuó sus labores hasta el 5 de febrero en Nuevo Laredo, Tamps. A la reunión concurrieron, en lugar de los 300 delegados, más de 1 000 personas entre delegados efectivos, invitados especiales y delegados montoneros. Estos últimos actuaron como fuerza de choque y como porras. Félix Vallejo, secretario general saliente, presentó a la asamblea, según Paláez, un informe falaz y carente de contenido: se habían hecho todos los esfuerzos posibles para mejorar la situación económica de los maestros; el gobierno los comprendía; la democracia interna se había desarrollado y fortalecido y acogía las distintas corrientes de opinión. Pero, cuando un miembro del MRM (delegado de la sección VIII) trató de aclarar algunos puntos del informe, no pudo hacerlo. Sus palabras se perdieron entre un alud de gritos y silbidos de la porra.

La asamblea acordó demandar un aumento de $105 hora-semana-mes para los maestros de primaria y preescolar; $20 por hora para los maestros de secundaria, y grados superiores; 100% en los quinquenios; tres meses de aguinaldo; la libertad de los maestros presos; la reposición de los cesados en 1960 y el pago por el Consejo Ejecutivo Nacional del 75% de sus sueldos, hasta que se acordara su reposición; y exigir la retirada de las tropas yanquis de Vietnam; condenar el régimen de Nixon; y demandar la libre autodeterminación de los pueblos de Indochina.

Se nombró secretario general a Carlos Olmos Sánchez, a Eloy Benavides Salinas, secretario de Trabajo y Conflictos, y a Carlos Jongitud Barrios, presidente de la Comisión Nacional de Vigilancia. El MRM quedó eliminado del Consejo Ejecutivo Nacional.

Aquél celebró, a su vez, en marzo del mismo año, su Asamblea Nacional III en Milpa Alta, D.F., efectuó un balance del Congreso Nacional Ordinario XI del Sindicato y publicó la declaración de Milpa Alta, la cual apoyaba todas las iniciativas en pro del efectivo mejoramiento económico y profesional del maestro, vinieran de donde vinieran. Resolvió asimismo desarrollar un plan de Jornada Nacional de Lucha, a fin de obtener las demandas del SNTE a la SEP.

Sin embargo, ésta prestó oídos sordos a las peticiones anteriores. Entonces, empezaron a efectuarse manifestaciones del magisterio en el Distrito Federal. El SNTE, por su parte, celebró en mayo de 1971, en Cuernavaca, Mor., una reunión encaminada a proponer una huelga nacional para obtener los au-

mentos de sueldo. La lucha por esta demanda unificó transitoriamente al MRM, al Comité de Lucha Magisterial y a los Comités Delegacionales Independientes.

Las autoridades, a su vez, expresaron con toda claridad la imposibilidad de conceder los aumentos requeridos. El presidente Echeverría, por su parte, arengó, el 15 de mayo, a los líderes magisteriales a defender el sindicato.

Por fin, la prensa anunció el 2 de junio el acuerdo logrado entre la SEP y el SNTE; aumento de $150 al sueldo base, de $30 al sobresueldo, de $50 para pasajes, en total: $230 (nominales), cuando el total solicitado era de $3 400 que en porcentajes significaba el 105% (categoría inicial) hasta el 74% (categoría F). En cambio, se otorgó tan sólo el 12% a la categoría A y el 9% a la categoría F. El descontento de la base fue clamoroso.

A pesar de la matanza del 10 de junio de 1971, que enturbió el ambiente político del país, la sección X convocó a un paro (24 de septiembre); una reunión el 27; y la concentración en los patios de la SEP el 9 de octubre.

Durante el sexenio de Echeverría, el magisterio experimentó la represión contra la izquierda. Jesús Sosa Castro permaneció secuestrado durante los últimos días de septiembre y primeros de octubre y César Augusto Manzanero fue asesinado el 8 de octubre en La Barca, Jal.

El 9 de octubre se celebraron elecciones y, por primera vez en 12 años, el MRM registró una derrota.

A un año de distancia, septiembre 22 de 1972, el SNTE sufrió una embestida: elementos vinculados con el gobierno ocuparon el edificio del sindicato, depusieron a Carlos Olmos, citaron al Consejo Nacional Extraordinario IV del SNTE, y nombraron secretario general a Eloy Benavides. De esa guisa, el efímero dominio de Jesús Robles Martínez quedó destruido al poco tiempo.

Según el Frente Magisterial Independiente (FMI) y el MRM, la destitución de Olmos fue una tortuosa maniobra encaminada a facilitar la llegada de Carlos Jonguitud Barrios a la secretaría general del SNTE. Los comentaristas interpretaban la maniobra como una forma de lograr una sujeción más directa del SNTE respecto a la Secretaría de Gobernación, mediante la eliminación del tradicional intermediario Robles Martínez.

El Consejo Extraordinario IV del SNTE eligió un nuevo Comité Ejecutivo Nacional con Eloy Benavides, secretario general, Aarón Rodríguez Sánchez, en Trabajo y Conflictos; Carlos Jonguitud Barrios, en el Comité Nacional de Vigilancia; Félix Vallejo Martínez, Comisión Nacional Política, y Delia Flores Pineda, Comisión Coordinadora de la Acción Femenil.

Según Peláez, Echeverría tenía, desde tiempos atrás, en la mira, el maximato de Robles Martínez. El presidente sentía la necesidad de remozar y

modernizar el aparato sindical, como lo había intentado con la CTM, aunque Fidel Velázquez —no obstante la pérdida de varios sindicatos—, permaneció en calidad de Jefe indiscutible del movimiento obrero nacional. El propósito de Echeverría se cumplió en el magisterio: Carlos Olmos, cuya gestión debía terminar en 1974, fue expulsado sorpresivamente de las oficinas centrales del sindicato.

Pronto se avaló a la nueva directiva, tanto por el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje como por la audiencia concedida por Bravo Ahúja y otros miembros del gobierno.

Manuel Sánchez Vite había apadrinado inicialmente a Carlos Jonguitud y a Eloy Benavides, pero tal tutela se rompió en 1975, cuando el SNTE se alineó con el gobierno federal para remover a Otoniel Miranda de la gubernatura de Hidalgo. Poco después Jonguitud Barrios conquistó la hegemonía del sindicato.

Robles Martínez había cometido un grave error: presentar demandas que, posteriormente, no podrían sostenerse: $105 hora-semana-mes; un incremento del 100% sobre los sueldos percibidos a la sazón.

La agitación se incrementó. Se realizaron manifestaciones y mítines, en abril y agosto de 1972, Olmos amenazó con la huelga nacional para conseguir $105 hora-semana-mes. Sin embargo, después aceptó los ridículos ofrecimientos de la SEP y se vio expuesto a una situación de franca debilidad. En ese contexto se desarrolló el golpe del 22 de septiembre del mismo año.

Los partidarios de Robles Martínez buscaron presentar alguna resistencia: Carlos Olmos publicó el 25 de septiembre una carta abierta, y tres secretarios de la sección IX quisieron dar un contragolpe, pero al final no se logró gran cosa.

La base quedó desconcertada y sólo entendió que era una lucha intergremial en la cual no tenía intervención.

La jefatura de Eloy Benavides fue, en realidad, un mero accidente, pues el poder tras el trono lo ocupaba Carlos Jonguitud Barrios. El derrocamiento de Robles Martínez produjo paradójicamente un nuevo cacicazgo.

El equipo Benavides-Jonguitud pronto abandonó la bandera de los $105 hora-semana-mes. Por eso, con toda razón, *La Nación* (abril 1o. de 1972) afirmaba: un gendarme de academia ganaba más que un profesor de secundaria. "Con el democrático argumento del `lo tomas o lo dejas', los 18 000 maestros de la sección X del SNTE —profesionistas o egresados de la Normal Superior— tuvieron que aceptar, a partir del 1o. de marzo, un aumento de $19 hora-semana-mes, es decir un mísero 7 y 8% sobre sus bajos salarios" (Peláez, 1984, pp. 149-169).

7. Los maestros sobresalientes

7.1 Celerino Cano (1889-1968)

Oriundo de Atempan, antiguo distrito de Tlahuaiqui. Cursó sus estudios primarios y después se graduó en la Escuela Normal del Estado de Puebla. Respondió con valentía a su época, y desempeñó actividades revolucionarias desde principios de 1910, cuando se incorporó al movimiento antirreleccionista de su estado. Combatió al porfirismo desde la Tribuna y la Prensa. En 1913, en los estados de Puebla y Tlaxcala, prestó importantes servicios en favor del constitucionalismo, tarea que desarrolló hasta el triunfo de la Revolución. Recibió por sus méritos la Medalla de la Legión de Honor Mexicana.

Hacia la década de los treinta, ocupó el puesto de secretario general de la Confederación Mexicana de Maestros. Ser dirigente magisterial era entonces una misión costosa, según Álvarez Barret; a Cano le costó ser desterrado a Baja California Sur, un territorio incomunicado. Cano supo hallar un paraíso en aquel destierro y los maestros californianos descubrieron en Cano un afable y certero capitán.

Gracias a su experiencia como profesor de grupo, director de escuelas, inspector escolar, profesor de las escuelas normales de Puebla y del Distrito Federal y de los cursos temporales de la UNAM, sumada a su preparación y capacitación, desempeñó con eficiencia y responsabilidad diferentes cargos públicos, entre otros: Director General de Enseñanza Primaria y Normal; Director General de Internados de Enseñanza Primaria; Director de la Escuela Normal Superior de México y, durante diez años, Presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación, cargo que ocupaba al ocurrir su deceso en 1968.

Fundó el grupo de estudios de pedagogía comparada que realizó numerosas investigaciones durante 1965 a 1968, entre los cuales deben subrayarse: "Humanismo y educación", "Legislación educativa comparada de los países de América" y "Los problemas de la juventud en el mundo...".

Su obra escrita es rica e importante. Publicó *Análisis de la reforma educativa*. México: CNTE, s/f; La acción cultural y educativa del régimen. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1963; *Nuestros estudios de pedagogía comparada*. México: SEP, 1967; *El triunfo de la República*. México: CNTE, 1967; y tradujo *La educación en la Rusia Soviética*, de Pinkevich. Se dedicó a la labor editorialista y fue director de varias publicaciones, tales como las revistas *Educación Nacional*, durante la primer gestión de Torres Bodet, en la SEP y la Revista *Educación*, segunda época, en la segunda gestión del mismo secretario.

Además de otras obras y ensayos referidos al campo pedagógico, representó a México en numerosas comisiones oficiales en el extranjero: Estados Unidos de Norteamérica, Venezuela, Chile, Panamá y Francia donde lo condecoraron con las palmas académicas en 1952 ("Educación". *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, 1976, 4 (No. 20) (julio-agosto), s/p; Fuentes Díaz, Vicente y Morales, J., 1969, p. 452).

8. La educación tecnológica

El nombramiento del ingeniero Víctor Bravo Ahúja —en la administración de Díaz Ordaz subsecretario de Educación Tecnológica y Superior— como secretario de Educación Pública auguró una etapa decisiva en la enseñanza tecnológica del país. Y así fue. Ya desde 1958, con la creación de la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior, se pusieron las bases para planear y coordinar la educación técnica en el país. De esa época datan (véanse, pp. 77-84) importantes relaciones con instituciones de educación técnica del extranjero y organismos internacionales, fortalecedores de la estructura del sistema, que permitieron proyectar su imagen al exterior. Con la creación de la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior, se incrementó el número de escuelas de los diferentes niveles y se iniciaron importantes reformas en los planes y programas de estudio. En la nueva administración, la Subsecretaría se transformó en Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior, de la cual dependían la Dirección General de Educación Física, Media Tecnológica Industrial, Tecnológica Agropecuaria y en Ciencias y Tecnologías del Mar, Superior, y el Instituto Politécnico Nacional.

La enseñanza técnica, según Luis Enrique Erro, "tiene por objeto adiestrar al hombre en el manejo inteligente de los recursos técnicos y materiales acumulados por la humanidad para transformar el medio físico y adaptarlo a sus necesidades" (*Memoria*, 1933-1934, 1, p. 164), definición que a José Ortega y Gasset le parece pobre, por identificar la técnica con la mera satisfacción de las necesidades (1961, pp. 23-38 y 80).

Según Ortega y Gasset, dos son las clases de seres y actos con fines idénticos: el animal con sus instintos y el hombre con sus técnicas, ambos en búsqueda de la misma superviviencia. Esta semejanza aparente claudica luego al advertirse que las finalidades son distintas: en el animal, servir a la vida orgánica —la adaptación del sujeto al medio, el simple estar en la naturaleza—; en el hombre, servir a la buena vida, al bienestar, que implica adaptar el medio a la voluntad del sujeto. Empero, si al hombre no le basta con sólo estar en la

naturaleza, sino desea estar "bien", su noción de "bienestar" antecede a la de necesidades. Éstas no consistirían para el hombre únicamente en las básicas arriba mencionadas, sino en todo el diverso repertorio de "superfluas", las cuales lo impulsarían a actuar de acuerdo con la idea de "bienestar". El acto técnico busca ahorrar esfuerzo, o sea, es un esfuerzo para ahorrar esfuerzo, paradoja sólo aparente, pues el tiempo ganado a la satisfacción de las necesidades básicas se emplearía en la búsqueda de "bienestar" que... o se inventa, o se crea, o se copia (Ortega y Gasset, 1961, pp. 25-28; *La obra educativa*, 1976, pp. 75-77).

La SEP dio un fuerte impulso a los cursos técnicos para formar personas capacitadas y cuadros científicos y tecnológicos de nivel superior. Con lo primero, cumpliría con la finalidad de facilitar los procesos productivos mediante nuevas técnicas y, con lo segundo, ayudaría al logro de la independencia científica al establecer la estructura destinada a transformarla (*El Nacional* , febrero 27 de 1973).

El cambio del país, en el ámbito de la técnica, fue espectacular. En 1969 había 289 instituciones tecnológicas. En 1976 eran 1 301, con el establecimiento de 1 012 para atender las áreas agropecuaria, comercial, industrial y pesquera. Este aumento requirió la creación del Sistema Nacional de Educación Técnica, organismo colegiado de consulta que permitía unificar y coordinar los planes, programas y acciones de la educación técnica del país.

Cuando se inició la gestión del presidente Echeverría, la juventud campesina contaba con pocas oportunidades para cursar estudios posteriores a la primaria. En 1970, existían 70 escuelas tecnológicas agropecuarias. Con las 110 que abrirían sus puertas en 1975, serían 693 las del ciclo básico de educación media y de capacitación en técnicas agropecuarias para entrenar a los jóvenes de comunidades rurales.

De hecho, se organizó un sistema de educación tecnológica agropecuaria. Se fundaron 76 centros de estudios tecnológicos agropecuarios, donde el egresado obtenía, además del grado de bachiller, el título de técnico. Había también 17 institutos tecnológicos agropecuarios de nivel superior, que ofrecían la oportunidad de obtener un grado de técnico profesional en las ramas agrícola o agropecuaria, o cursar la carrera de ingeniero en desarrollo rural.

La acción de la SEP no solamente abarcó la tierra firme, sino que se extendió a transformar los mares en fuentes de trabajo y de progreso, con el aprovechamiento racional de los 10 000 kilómetros de litoral y del millón de hectáreas de lagunas costeras. El gobierno respondió al compromiso contraído con la nación —al declarar zona económica exclusiva de explotación las

200 millas marinas adyacentes a nuestras costas— con un plan integrado de educación en ciencias y tecnologías marinas, apto para preparar personal que incrementara la captura y la industrialización de sus productos. Así pues, se crearon 31 escuelas tecnológicas pesqueras a las cuales podían asistir hijos de pescadores y campesinos, quienes, además de cursar el ciclo básico de la educación media, recibían adiestramiento para ingresar a la industria pesquera. Se crearon asimismo seis centros de estudios en ciencias y tecnologías marinas de nivel medio superior y tres institutos de nivel superior.

Se atendió también la educación tecnológica industrial. En 1970 había 98 escuelas tecnológicas industriales de nivel medio básico y para 1976 eran 234. Se contaba con 122 centros de estudios científicos y tecnológicos de nivel medio superior, donde el egresado obtenía, además del grado de bachiller, un título de técnico en alguna especialidad industrial y comercial (*La obra educativa*, 1976, pp. 77-81).

Se establecieron asimismo institutos tecnológicos regionales con el objeto de que la juventud de provincia tuviera la oportunidad de cursar estudios superiores y de contribuir al desarrollo regional. En 1970 eran 19 institutos. Con los cinco que abrían sus puertas en 1976, llegaban a 47 los cuales atendían a más de 70 000 estudiantes de provincia. Estas instituciones diversificaron sus carreras e iniciaron cursos de posgrado y programa de investigación. Con razón, *El Nacional* decía (julio 28 de 1975) que no tenía paralelo el avance de la enseñanza técnica nacional.

El artículo 9o. del acuerdo presidencial que establece la organización y competencia de la subsecretaría y distribuye las funciones correspondientes a cada una de las dependencias de Educación Pública, encomendó al Consejo Nacional de Fomento de los Recursos Humanos para la Industria coordinar el Plan Escuela-Industria cuyo objeto era establecer comunicación y coordinación entre el sistema nacional de educación y el aparato productivo del país (*Informe de labores*, 1976, pp. 49-51).

Dicho plan sirvió para vincular prácticamente al estudiante con su futuro campo de trabajo y permitió que los empresarios e industriales y las autoridades educativas intercambiaran información en beneficio de los educandos. Desde el ciclo básico de la educación media, se promovieron visitas a empresas e industrias en las cuales se le ofrecía oportunidad al estudiante de comprobar la eficacia de los conocimientos recibidos en el aula.

A propósito de este plan, Manuel Pérez Rocha (*Excélsior*, octubre 31 de 1974) impugnaba los objetivos que una publicación de la CONCAMIN señalaba: "quitar al estudiante las imágenes falseadas y distorsionadas que tiene respecto de la iniciativa privada" [...] "dar injerencia al empresario en la edu-

cación del alumno" [...] "permitir al empresario que demuestre al estudiante el apoyo al desarrollo económico del país", y concluía: de esa forma se trata de convencer al estudiante de los "favores" de la iniciativa privada.

Gracias a la colaboración de algunas empresas e industrias, el ciclo de la educación media pudo efectuar prácticas temporales para verificar los conocimientos impartidos en la escuela. Con todo, el Plan Escuela-Industria tuvo sus mejores resultados en el nivel profesional, ya que permitió al estudiante de carreras profesionales combinar la teoría con la práctica, alternando periodos de instrucción en aulas, talleres y laboratorios, con otros de permanencia y actividades en las instalaciones industriales o empresariales.

La SEP, y la Confederación de Cámaras Nacionales de la Industria definieron las funciones del Plan Escuela-Industria, conjuntamente, en las siguientes actividades: visitas mensuales por grupos de 25 alumnos a instalaciones empresariales de la localidad donde estudiaran; intercambios regionales de estudiantes y profesores; prácticas de estudiantes en las empresas; difusión de becas e intercambios, y viajes de estudio al extranjero en los distintos grados de escolaridad; cursos de actualización para maestros como empleados huéspedes dentro de las empresas, con visitas a éstas; y visitas de empresarios a escuelas, con pláticas, cursos y seminarios de los mismos en las escuelas; cursos de adiestramiento y capacitación de personal de las empresas con instructores de las escuelas; y otros por el estilo (*Informe de labores*, 1976, pp. 50-51).

Según *El Nacional* (julio 17 de 1973), la enseñanza técnica y superior proporcionaba al pueblo los elementos esenciales para realizar mejor sus ideales y le confería sólida personalidad y defensa inexpugnable contra las tentativas de las potencias industrializadas."El gobierno de la nación ponía —palabras de Bravo Ahúja con ocasión de la graduación de un grupo de jóvenes de la Escuela Normal Urbana Maestro Rodolfo Méndez de la Peña, en Mérida— el futuro del país en menos de las nuevas generaciones, no sólo en plan teórico o ideal, sino en forma directa y tangible" .

Y al mes siguiente, *El Nacional* (agosto 4 de 1973) insistía en la necesidad de plantear la enseñanza técnica vinculada estrechamente con las necesidades económicas de la nación, mucho más que el resto de la educación. Precavía asimismo contra las resistencias, provenientes de los intereses económicos de los grupos extranjeros.

Rubén Rodríguez Lozano, a su vez, relataba la historia (*El Universal*, noviembre 3 de 1975) del desarrollo tecnológico en México e insistía en la necesidad de la técnica en todas partes: en las ciudades; en los campos; en las fábricas; en las aulas. Una técnica mexicana por estar dirigida a resolver los problemas del país.

Y Pablo Latapí sugería (*Excélsior*, diciembre 20 de 1975) al entonces candidato a la presidencia de la República José López Portillo, a propósito de una reunión del Instituto de Estudios Políticos y Sociales (IEPES) sobre el desempleo: 1) revisar las pautas seguidas hasta entonces en la expansión del sistema escolar, reguladas solamente por la demanda social, pues producía efectos indeseables desde el punto de vista de la igualdad social, la movilidad, la distribución del ingreso y el valor relativo de la escolaridad en el mercado del trabajo; 2) atender al fenómeno de la desocupación abierta que afectaba sobre todo al grupo de 12 a 24 años de edad, cuya desocupación era cuatro o cinco veces mayor que entre las personas de más edad. En consecuencia, el sistema escolar debería ofrecer más opciones de capacitación para el trabajo durante y después de la enseñanza media, y vincular a los jóvenes egresados y desertores con programas del sector público; 3) procurar que la educación generara su propio empleo, aunque esta función fuera dentro de límites bastante estrechos. El sistema de investigación científica debería incluir entre sus preocupaciones la búsqueda de formas de empleo producidas por la propia educación; 4) reformar los contenidos educativos más directamente relacionados con las actividades económicas, a fin de afianzar los hábitos y conocimientos aptos para elevar la productividad, cuando los egresados del sistema escolar se incorporaran a la vida activa; 5) por último, revisar los programas de educación de adultos desde el punto de vista de su relación con el empleo, pues la oferta indiscriminada de posibilidades de educación, referida a la certificación escolar por enseñanza directa o por sistemas abiertos, olvidaba la situación de desempleo y de baja productividad que afectaba a la mayoría de la población adulta e iletrada. Por tanto, las acciones de la educación de adultos deberían integrarse a programas concretos de desarrollo económico que mejoraran directamente la situación ocupacional de esa promoción.

Desgraciadamente, no parece que se hayan tenido en cuenta tan sabias recomendaciones en los sexenios siguientes.

Hacia el fin del sexenio, el estado de la enseñanza tecnológica era el siguiente:

CUADRO 29

Técnica agropecuaria

	1970-1971	*1971-1972*	*1972-1973*	*1973-1974*	*1974-1975*	*1975-1976*
Alumnos						
Nivel Medio Básico	16 216	27 986	44 516	66 793	91 853	119 510
Nivel Medio Superior	125	321	2 581	5 070	8 749	14 962
Total	16 341	28 307	47 097	71 863	100 602	134 472
Maestros						
Nivel Medio Básico	999	1 937	2 702	3 603	5 011	5 638
Nivel Medio Superior	16	28	219	392	736	1 000
Total	1 015	1 965	2 921	3 995	5 747	6 638
Escuelas						
Nivel Medio Básico	87	157	242	343	466	583
Nivel Medio Superior	2	3	15	25	43	64
Total	89	160	257	368	509	647

CUADRO 30

Técnica industrial

	1970-1971	*1971-1972*	*1972-1973*	*1973-1974*	*1974-1975*	*1975-1976*
Alumnos						
Nivel Medio Básico	87 567	100 203	115 886	135 867	159 333	182 261
Nivel Medio Superior	63 946	67 828	79 154	108 853	127 314	146 893
Total	151 513	168 031	195 040	244 720	286 647	329 154
Maestros						
Nivel Medio Básico	5 918	6 726	7 756	8 716	10 555	11 902
Nivel Medio Superior	3 965	4 824	6 248	7 568	8 209	9 559
Total	9 883	11 550	14 004	16 284	18 764	21 461
Escuelas						
Nivel Medio Básico	140	160	188	226	266	316
Nivel Medio Superior	62	79	113	133	149	172
Total	202	239	301	359	415	488

CUADRO 31

Técnica pesquera

	1970-1971	*1971-1972*	*1972-1973*	*1973-1974*	*1974-1975*	*1975-1976*
Alumnos						
Nivel Medio Básico			1 730	3 176	4 708	5 183
Nivel Medio Superior	59	74	83	85	98	477
Total	59	74	1 813	3 261	4 806	5 660
Maestros						
Nivel Medio Básico			225	272	306	323
Nivel Medio Superior	10	14	20	21	24	46
Total	10	14	245	293	330	369
Escuelas						
Nivel Medio Básico			29	30	30	30
Nivel Medio Superior	1	1	1	1	1	5
Total	1	1	30	31	31	35

(*Informe de labores*, 1976, pp. 27-28).[8]

[8] No fue posible conseguir los planes de estas tres enseñanzas.

CAPITULO VIII

OTRAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS Y DOS LEYES FUNDAMENTALES

1. El calendario

En el segundo año del régimen echeverrista (*El Universal*, noviembre 6 de 1972), Antonio Lara Barragán refirió que las escuelas primarias oficiales trabajaban 135 días de los 365 del año. Es decir, aprovechaban únicamente el 36% del tiempo.[1] El 64% restante lo dedicaban a vacaciones y días de asueto por celebraciones de diversa índole. Según el escritor, sólo un día de paro en los centros escolares del Distrito Federal representaba un fraude a la niñez por 11 250 000 horas de clase, un crimen en contra del futuro de la patria.

Recordaba asimismo que antes del establecimiento del llamado calendario único, verificado durante el régimen del presidente Díaz Ordaz, se trabajaban 177 de los 365 días del año. Al decretarse el nuevo calendario de labores, se redujo a 135 el número de días laborables. Y concluía citando a los padres de familia: "Muchas fiestas podrían celebrarse trabajando, formando a la niñez y así recibirían nuestros hijos una verdadera enseñanza cívica".

Al año siguiente *El Nacional* (agosto 17 de 1976) informaba que los padres de familia estaban justificadamente satisfechos por la decisión de la SEP de obligar al Colegio de Bachilleres a seguir, en su calendario lectivo, el de la toda la República, a diferencia de la UNAM y sus escuelas de enseñanza media superior, las cuales iniciaban sus cursos en el mes de marzo de cada año, o sea, ocho meses después de terminados los anteriores en los planteles secundarios. Tal decisión remediaba una anomalía importante que causaba graves perjuicios a la juventud.

Rubén Salazar Mayén (*El Universal*, noviembre 9 de 1974) insistía en el mismo problema: las escuelas primarias trabajaban sólo 135 días, o sea, 34% del tiempo y el otro 64% lo dedicaban a vacaciones y asuetos. Consideraba esta práctica como una inmoralidad de los maestros e insistía en que era necesario poner término a los asuetos y a las vacaciones, para aprovechar el

[1] El autor hacía el cálculo sin descontar los 104 días de descanso semanal (2x52) ni otros cinco días de descanso obligatorio.

tiempo hasta lo máximo. Lanzar gritos patrióticos, entonar himnos a la patria, y bendecir el nombre de México no era querer a México.[2]

Finalmente (*El Universal*, agosto 24 de 1975), la SEP distribuyó 70 000 ejemplares del calendario escolar para el año lectivo 1974-1975; éste tendría 195 días de trabajo en las escuelas primarias y 236 en el sistema de educación media superior. El calendario escolar primario mexicano estaba dentro del promedio considerado norma mundial con 170 a 210 días de clase, mientras el calendario de las escuelas secundarias resultaba alto respecto a los promedios mundiales. Se anunciaba asimismo que el primer periodo de vacaciones sería del 17 de diciembre al 1o. de enero y el segundo del 19 al 30 de mayo; las vacaciones de fin de curso abarcarían del 1o. de julio al 31 de agosto. Los periodos de exámenes serían del 21 al 31 de enero (el primer reconocimiento semestral) y los exámenes finales se efectuarían del 19 al 30 de junio.

Además, habría suspensión de labores en las siguientes fechas: 16 de septiembre; 12 de octubre; 20 de noviembre; 5 de febrero; 21 de marzo; 1o. de mayo y 5 de mayo.

2. LOS EXAMENES

En marzo de 1976 se publicó en el *Diario Oficial* un acuerdo del secretario de Educación Pública, el cual reglamentaba el proceso de evaluación y exámenes en todas las escuelas dependientes de la SEP; primarias, secundarias, preparatorias y normales así como la educación para obreros y campesinos y establecía realizar la evaluación del aprendizaje en forma continua y basar la calificación final del curso en el conjunto de las evaluaciones mensuales realizadas durante el año. Esta evaluación terminal, conforme al acuerdo, no debía confundirse con el tradicional examen final. Según el presidente del CNTE, en declaraciones a la prensa (*Excélsior*, abril 3 de 1976), quedaba a juicio del maestro someter al alumno a examen final o eximirlo de él.[3]

---

[2] Otro problema era el de los días de clase: en Japón eran 220-240 días al año: en Norteamérica, 180. En Japón, 7/h c/día y medio sábado. *Fortune*. 1989/(autum)/120 (No. 13) p. 16.

[3] La evaluación se define: «proceso sistemático para determinar hasta qué punto el aprendizaje de los alumnos, alcanza los objetivos de la educación determinados anteriormente». La evaluación consta de un conjunto de hechos organizados que tienden a un fin en un tiempo dado. El examen es uno de éstos. Por tanto, difiere de la evaluación por ser parte de ella (Véase *Didac*. 1978 (primavera) y 1982 (invierno).

Además, el acuerdo prescribía, para los alumnos que no alcanzaran el nivel mínimo de eficiencia, realizar actividades de recuperación "durante 15 días a fin de que la escuela evaluara su aprendizaje". El acuerdo no puntualizó cómo realizaría esta segunda evaluación. Asimismo, se modificó la escala numérica de calificaciones. En adelante serían: 10 y 9, E (Excelente); 8, MB (Muy bien); 7, B (Bien) y 6, R (Regular); 4 y 5, NA (No. acreditó).[4] (*El Universal*, abril 19 de 1976).

Tales disposiciones afectaron a millones de niños y jóvenes y condicionaron decisivamente la calidad del sistema educativo nacional. Requerían, consiguientemente, una seria consideración por parte de los padres de familia; los alumnos, los maestros; y la opinión pública en general. Por otra parte, como no parecía conveniente descargar en el maestro individual la responsabilidad exclusiva de evaluar el aprendizaje, la SEP debería intervenir de algún modo en el proceso evaluativo, no sólo estableciendo los objetivos del aprendizaje y los programas de estudio, sino supervisando cuidadosamente el logro de los niveles prescritos para los diversos grados escolares.

Por no haberse hecho estudios comparativos de la calidad de la enseñanza en el país, existía únicamente un consenso informal basado en experiencias ordinarias, según el cual, la mayoría de las escuelas públicas eran bastante ineficaces: enseñaban poco y lo enseñaban mal.[5] Para hablar sólo de las matemáticas, los niños terminaban la primaria sin dominar las cuatro operaciones básicas; concluían la secundaria, sin saber sumar quebrados; y llegaban a la universidad carentes de una mínima familiaridad con el álgebra. Menos todavía se lograba del estudiante universitario que en el estudio de las matemáticas aprendiera a pensar con lógica y expresarse con precisión.

La definición de evaluación propuesta por el acuerdo: "el proceso que permite al maestro determinar el nivel en que cada alumno logra los objetivos de los programas de un grado escolar" era unilateral y excluía a la SEP de comprobar si la evaluación del maestro correspondía objetivamente a los normas de conocimiento establecidas.

---

[4] La escala de letras parece más adecuada para los exámenes. Las ciencias emplean tres escalas en sus mediciones: la ordinal, que señala un orden: primero, segundo, etc., sin definir qué tanto dista uno de otro; la de intervalos (por ejemplo, el termómetro centígrado), con distancias iguales entre los distintos grados, pero sin cero absoluto; y la de proporción: el sistema métrico, con cero absoluto e idénticas distancias; la psicología usa la segunda en las pruebas estandarizadas de inteligencia, etc. Es evidente que los exámenes pertenecen a las primeras. Establecen un orden sin definir las distancias entre uno y otro. Usar números produce una impresión falsa: la distancia entre Juan y Pedro es la misma que entre éste y Andrés.

[5] Muñoz Izquierdo y Guzmán (1971, pp. 7-25) realizaron un estudio que comprueba el consenso informal: las escuelas primarias son ineficaces.

Habría convenido que la SEP creara en cada escuela un comité de maestros con representación de los alumnos y los padres de familia, ante los cuales cada profesor justificara sus evaluaciones, al menos en los casos impugnados. Asimismo, los supervisores podrían intervenir de alguna manera en el proceso, pero el documento no los mencionaba.

El acuerdo resultó también vago en otro punto importante: las "actividades de recuperación", obligatorias para los alumnos que fallaron en acreditar la asignatura y el procedimiento que debería seguirse entonces. El acuerdo decía: «el alumno será evaluado por la escuela en la cual cursó el ciclo escolar o por otra de igual nivel educativo e idéntico plan de estudios» e insistía en que cada plantel asumiera la responsabilidad del aprendizaje de sus alumnos. Desgraciadamente, no especificaba cuál era la escuela o el plantel para estos efectos, ni cómo se realizaría la segunda evaluación después de los 15 días de recuperación, ni tampoco mencionaba qué sucedería con los alumnos reprobados en esta segunda evaluación.

Se temía, por las presiones a que estaban sujetas las escuelas y el halo progresista del absurdo principio del «pase automático», que muchos maestros tenderían a aprobar en esta segunda instancia a casi todos los alumnos. Las estadísticas escolares aparecerían más atractivas, pero más alumnos aprobados no significarían un mejor sistema educativo.

Estas consideraciones llevaron a la conclusión de requerirse supervisión de parte de la SEP sobre el proceso de evaluación. En él se fundamentaban las funciones de certificación y acreditación encomendadas a esta Secretaría. Tales funciones entrañaban graves responsabilidades ante la sociedad (Latapí, *Excélsior*, abril 10 de 1976).

La prensa no desaprovechó la ocasión para intervenir en el asunto de los exámenes. Así, Antonio Lara Barragán (*El Universal*, abril 14 de 1976) informó que desde ese año no habría pruebas finales ni tampoco, para evaluar el aprendizaje de los alumnos, se acudiría a los promedios de las calificaciones obtenidas en el curso del año escolar. Los maestros Francisco Delgado Figueroa; Raúl Mejía y Porfirio Rivera, afirmaron:

> En obediencia fiel de la ley federal de educación, la evaluación del rendimiento escolar es permanente; se hace todos los días, de manera integral, pues se toman en consideración todos los elementos que forman el proceso educativo. El maestro, en constante e íntima unión con sus discípulos, conoce y valora día a día su individualidad como sujeto.

Y concluían:

> No se puede juzgar a la persona humana con un solo instrumento de medida ni con

una sola de sus facetas. Los niños, adolescentes y jóvenes no están hechos a troquel ni como boletos del metro que pasan si se ajustan a las dimensiones de una misma ranura.

Un editorial de *El Universal* (abril 15 de 1976) comentaba también la supresión de los exámenes y de los promedios de las calificaciones obtenidas en el año escolar. El criterio para el futuro sería la convivencia del maestro con sus alumnos, proseguida en forma íntima, la cual constituiría el criterio máximo de aprovechamiento de los estudiantes. El editorial recordaba que se habían puesto en práctica en otras naciones parecidas determinaciones con un reconocido adelanto pedagógico. Desde luego, la argumentación básica de esta reforma era digna de tomarse en cuenta en el sentido de estar el maestro, por la prolongada y permanente convivencia con los alumnos, más capacitado para emitir un veredicto en ese respecto. Sin embargo, el diario introducía una nota de cautela: era menester tener en cuenta que la preparación del magisterio mexicano distaba de ser la idónea. Ni tampoco era confiable el rendimiento que por sí solos pudieran obtener los estudiantes, a espaldas de procedimientos colectivos y generales, como los aplicados anteriormente. Por tanto, convenía aquilatar simultáneamente las condiciones reales del campo educativo mexicano con las hipótesis teóricas, para evitar convertir éstas en nocivas, por opiniones pedagógicas que deteriorarían más el estado de la educación mexicana.

El mismo día, Antonio Lara Barragán (*El Universal*, abril 15 de 1976) trataba de nuevo el asunto de la supresión de los exámenes. Citaba numerosas autoridades defensoras de la supresión de los exámenes y hacía ver que, en el pasado, los programas se basaban en una serie de temas sobre los cuales se planeaban las clases. Ahora, en cambio, se proporcionaban los programas por objetivos, detallándose las unidades y las fichas. Además, la eficiencia de la educación se había elevado sensiblemente y se esperaba que ese año alcanzara el 90%. Añadía que el incremento de la eficiencia dependía sustancialmente del estudio y la superación académica de los profesores, quienes se reunían periódicamente en seminarios de análisis y de estudio en todo el país. Así, por ejemplo, se habían efectuado 50 seminarios de profesores en el Distrito Federal y estaba por clausurarse un seminario de profesores de escuelas particulares, convocado para conocer a fondo la reforma educativa y la nueva evaluación pedagógica.

3. EL CENTRO PARA EL ESTUDIO DE MEDIOS Y PROCEDIMIENTOS AVANZADOSDE LA EDUCACIÓN (CEMPAE)

Como el régimen del licenciado Echeverría proyectaba numerosas innova-

ciones, dispuso (1971) crear una institución, cuyo objetivo sería planear, fomentar y coordinar la educación extraescolar y asesorar en materia educativa a los organismos correspondientes. Esa institución se llamó Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados en la Educación (CEMPAE), organismo descentralizado, de interés público, y con personalidad jurídica y patrimonio propios. El CEMPAE se dedicó a buscar nuevas formas de educación, con el empleo de los medios masivos de comunicación, a fin de extender los servicios educativos al mayor número posible de habitantes del país.

El CEMPAE inició (1971) sus labores con 30 investigadores, cuyo número creció a 275 en 1976. Durante el sexenio, el Centro efectuó más de 50 proyectos de investigación, entre los cuales deben mencionarse los siguientes:

1) Un diseño de enseñanza abierta destinado a proporcionar mayores oportunidades educativas a la clase trabajadora, mediante el desarrollo de una metodología adecuada a las necesidades y recursos nacionales y el empleo de los medios masivos de comunicación. Este diseño se aplicó al ciclo superior de la educación. Se elaboraron libros de texto por un convenio con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, encargado de desarrollar los contenidos académicos, mientras el CEMPAE los adoptaba. Además, en la ciudad de Monterrey se instaló un canal de televisión que transmitía los programas de apoyo para el material escrito, cuyo paquete didáctico era suficientemente amplio; 45 libros y 537 videocintas de media hora cada una, para cubrir lo equivalente a seis semestres del sistema normal de bachillerato.

2) El proyecto XHFN-TV, canal 8, CEMPAE de Monterrey, N.L., iniciado en 1972, extendió el servicio educativo a la mayor parte de la población del país, con el empleo de las técnicas y procedimientos más avanzados: cine, radio, prensa y televisión. En febrero de 1974 se inauguró el canal 8 de televisión XHFN, cuyas transmisiones de los programas de preparatoria abierta empezaron en marzo de 1974.

3) El proyecto de expresión y comunicación, que surgió a fines de 1972, con el propósito de contribuir a que la educación fuese interdisciplinaria. El proyecto se inició originalmente en la primaria a fin de integrar en diversos aspectos el área quinta, tales como canalizar la energía y la afectividad de los educandos por medio de diversas formas de expresión, desarrollar su capacidad de percepción, habilidades, y destrezas operativas, y otras semejantes.

El proyecto incluía elaborar los nuevos libros de texto gratuitos de primaria —del primero al sexto grado— de suerte que guardaran relación con las actividades, físicas y tecnológicas, bajo el título expresión y comunicación.

4) El sistema nacional de bibliotecas y centros de documentación comenzó

sus actividades en diciembre de 1972 y perseguía, en primer lugar, capacitar al personal empírico en servicio; mejorar los servicios bibliotecarios; fortalecer las bibliotecas existentes y crear nuevos servicios, especialmente públicos y escolares. Además, promover la planificación de un sistema bibliotecario nacional.

5) La metodología del aprendizaje (1973) enseñaba un método de estudio apoyado en medios complementarios, tales como textos y una serie de programas de televisión, dirigidos ambos, en una primera etapa, a estudiantes de preparatoria escolarizada y, en una segunda, a los de sistemas abiertos.

El proyecto se apoyó en una investigación de los hábitos y métodos de estudio de un grupo de educandos de nivel superior. El grupo estaba formado por 1 067 estudiantes del Distrito Federal. Con los resultados de la encuesta, se procedió a elaborar una metodología tanto para los libros de texto como para los programas de televisión. Después, en la segunda etapa del proyecto, se adoptó éste al sistema abierto de enseñanza.

6) Una investigación sobre los efectos de la televisión en el niño preescolar, iniciada en julio de 1973 y destinada a averiguar los principales elementos y relaciones de la interacción dinámica entre niños de tres a seis años de edad y la televisión, considerada ésta como uno de los agentes socializadores que influyen en el niño.

7) El Plan Nacional de Educación de Adultos, fruto de la ley federal de educación de adultos, comprendería en una primera fase la educación primaria y la secundaria en la modalidad abierta, única apta para los analfabetos jóvenes y adultos, de suerte que pudieran incorporarse al desarrollo económico, social y político del país. De acuerdo con los resultados de la investigación, el CEMPAE elaboró un sistema de primaria con diferentes materiales didácticos, encaminado a proporcionar a la población mayor de 15 años conocimientos prácticos de aplicación inmediata para mejorar las condiciones de vida de los educandos; ayudarles a comprender los problemas económicos y sociales de la comunidad, la región y el país; y permitirles proceder a su propio paso.

El CEMPAE, preocupado por la carencia de métodos para estudiar, características de gran parte de la población, encargó a la preparatoria abierta del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey editar la obra *Cómo estudiar con eficiencia*, de Richard Freeman (Trad. de Alfonso Rubio y Rubio y María del Rosario Briones), Monterrey, N.L.: ITESM, 1976.

La obra comprendía un curso para ayudar a los alumnos de educación abierta y a los estudiantes independientes, en general, a dominar las técnicas de estudio y a formarse hábitos intelectuales. Aprender eficientemente no era

una característica nativa, sino una habilidad que se aprende. El curso explicaba precisamente cómo desarrollar esa habilidad, reconocía los problemas del estudiante independiente en la mayoría de los casos: haber dejado mucho tiempo de estudiar; tenido poco éxito en la escuela y, consecuentemente, dudar de su habilidad para aprender; y velar por otras responsabilidades, además del estudio.

El CEMPAE publicó además otras obras destinadas a facilitar el logro de los objetivos propuestos: *Bibliotecas y educación*, 1974; *Cómo tomar apuntes*, 1974; *Didáctica de la lengua y la literatura*, 1973; El estudiante de nivel medio superior en el Distrito Federal, 1976; *Expresión y comunicación* (primer grado), 1975; *Expresión y comunicación (segundo a sexto grados),* 1976; *Introducción al lenguaje de las matemáticas*, 1972; y otras por el estilo.

4. LA INVESTIGACIÓN[6]

Durante muchos años, las decisiones educativas del país se tomaron por razones políticas, por sentido común o por «corazonadas». Nunca hubo, que se sepa, una seria investigación sobre los cambios o toma de decisiones, a pesar de que éstos implicaban cientos de millones de pesos. Menos aún se investigó para el largo plazo (transexenalmente), ni para el corto plazo. El secretario Bravo Ahúja, consciente de estas enormes fallas del sistema educativo, creó un Instituto de Investigación Educativa en 1971, con el objeto de organizar y desarrollar investigaciones y proporcionar orientación pedagógica.

El Instituto contaba con un equipo de 36 investigadores. De ellos, uno fungía como asesor y cinco más como auxiliares técnicos. Los 36 restantes se distribuían así: ocho en el Departamento de Estudios Pedagógicos; nueve en el de Psicología Educativa; cuatro en el de Biomédica escolar; seis en el de Estudios Sociales, Económicos y Culturales y tres en la sección de Estadística. De 1971 a 1976, el INIE efectuó 51 trabajos de investigación y colaboró en estudios de organismos nacionales e internacionales.

Las investigaciones más importantes del INIE fueron: los problemas de transición de primaria y secundaria, proyecto del Instituto Internacional de Planificación de la Educación de la UNESCO, con una encuesta idéntica en 19 países; elaboración de una ficha escolar acumulativa para la primaria, a fin de obtener un conocimiento completo del alumno en los aspectos familiar, social, econó-

[6] CINVESTAV. Centro de Investigación y Estudios Avanzados (IPN) creado en 1963. El Departamento de Investigación Educativa (DIE) en 1973

mico y cultural, así como las condiciones de salud física y desarrollo psicológico; elaboración de textos de matemáticas y auxiliares didácticos para 1º y 2º años de primaria; evaluación de la primaria, con la preparación de pruebas, calificación y codificación; elaboración, aplicación experimental y reestructuración de la cartilla para enseñar a leer y escribir a adultos por medio del radio; estudio de los factores pedagógicos, psicológicos, de salud y socioeconómicos que influyen en el rendimiento escolar en lengua nacional, aritmética y geometría de alumnos de primarias oficiales del Distrito Federal.

Con todo, la investigación educativa era insignificante y precaria en el país, rasgos que explicaban por qué, a pesar de gastar cuatro millones de pesos cada hora, el sistema educativo nacional adolecía de defectos inveterados y la educación básica era tan ineficaz.

Según los datos de Jean Pierre Vielle (1976, pp. 9-11), se realizaban entonces en todo México un poco más de 200 proyectos de investigación educativa, es decir, 0.3% del total de proyectos de investigación, y el 11.5% de los realizados en ciencias sociales.

De las 21 instituciones que efectuaban investigaciones sobre educación, sólo 21 podían considerarse dignas de mención. En ellas se realizaba probablemente el 80% de la investigación educativa del país. Únicamente cinco universidades ofrecían maestrías en educación: existían tres revistas especializadas de buena calidad y dos bibliotecas sobre este tema con más de 10 000 volúmenes (Latapí, *Excélsior*, enero 17 de 1976). Por otra parte, la escasez de personal preparado en esta rama, la falta de recursos económicos y la dificultad de información y comunicación hacían, según un inventario de CONACyT, más difícil la investigación educativa.

5. LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN DE 1973

Se recordará que, entre 1966 y 1968, la prensa había hablado de reformar el artículo 3º y luego, de modificar la ley orgánica del mismo (Véase más arriba, pp. 127-130). De hecho, el artículo 3º de 1946, carecía de ley orgánica. La de 1942 reglamentaba el artículo 3º de 1934, con su contenido de la educación socialista. Echeverría decidió acabar con esta irregularidad y dispuso que se preparara un proyecto de ley federal de educación.

La nueva ley se ajustó al artículo 3º de 1946 y superó con mucho la de 1943. Es, por tanto, de suma importancia para comprender la política que guió la reforma educativa (véase volumen 3º pp. 250-254).[7] Además, incluía

[7] Véase el excelente folleto *La ley federal de educación. Texto y Comentarios*. Por Rodrigo A. Medellín y Carlos Muñoz Izquierdo. México: CEE, 1974.

importantes innovaciones en la historia de la legislación educativa, pues definía la educación como medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; proceso permanente que contribuía no sólo al desarrollo del individuo sino también a la transformación de la sociedad; y factor determinante para adquirir conocimientos y formar el sentido de solidaridad social (Art. 2º); recalcaba la importancia de la educación extraescolar, mediante la cual podría impartirse la instrucción elemental media y superior (Art. 15º); prescribía al sistema educativo permitir al educando, en cualquier tiempo, incorporarse a la vida económica y social y al trabajador dedicarse a estudiar (Art. 6º); establecía un registro nacional de educandos, educadores, títulos académicos y establecimientos educativos, así como un sistema nacional de créditos que facilitaran la movilidad del estudiante (Art. 25º VI y VII); disponía aplicar la revalidación y equivalencia por tipos educativos, grados escolares o materias, para asegurar la flexibilidad (Arts. 62º y 64º); y creaba un sistema federal de certificación de conocimientos, conforme a bases perfectamente definidas que favorecían el autodidactismo (Art. 66º). Consideraba servicio público no sólo la educación impartida por el Estado, sino también la de los organismos descentralizados y la de los particulares, con reconocimiento de validez oficial de estudios (Art. 3º). La ley repasaba casi todas las funciones del sistema educativo. Entre otras, mencionaba las siguientes:

1) Función académica: promover la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la difusión (Art. 43º); desarrollar armónicamente la personalidad en los aspectos físico, intelectual, ético y estético, etc. (Arts. 5º, 20º); facilitar al educando el análisis objetivo de la realidad, con la armonización de los conocimientos teóricos y prácticos y la aptitud de mejorarlos (Arts. 5º, 10º, 45º); y —característica novísima— ayudar al educando a ejercitar la reflexión crítica, antídoto contra el dogmatismo y autoritarismo (Art. 45º, IV).

2) Función distributivo-selectiva: atender a la demanda de educación primaria, ofreciendo oportunidades de acceso (Arts. 48º, 10º); procurar la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales (Arts. 5º, 8º).

3) Función económica: mejorar el aprovechamiento social de los recursos materiales y la preservación del equilibrio ecológico (Arts. 5º, VII); fomentar la actividad científica y tecnológica para hacerla responder a las necesidades de desarrollo nacional independiente (Art. 5º, VIII).

4) Función ocupacional: capacitar para el trabajo socialmente útil (Art. 45º, VIII).

5) Función de socialización: desarrollar la conciencia nacional y el sentido de convivencia internacional (Art. 5º, II y XVII); alcanzar un idioma común sin

menoscabo del uso de las lenguas autóctonas (Art. 5º, III); preparar para el ejercicio de la democracia (Art. 5º, XIV); fomentar la institucionalidad por el conocimiento y respeto de las instituciones (Art. 5º V); promover la planificación familiar con el respeto debido a la dignidad humana y a la libertad (Art. 20º); vincular participativamente la acción educativa con la comunidad, fomentando la solidaridad y participación (Art. 2º, V, XV).

6) Función cultural: adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, armonizando lo tradicional y la innovación (Art. 2º, V, XII); proteger y acrecentar el acervo cultural de la nación y hacerlo accesible a la colectividad (Art. 5º, IV y VII); fomentar la creación artística y la difusión cultural (Art. 5º, XI).

7) Función investigadora: impulsar la investigación científica y tecnológica (Art. 5º, XI y XIII).

La prensa trató el asunto de la nueva ley federal de educación. Así, Tomás Ramírez (*El Nacional*, septiembre 19 de 1973) se refirió al aplauso público relativo al proyecto de ley federal de educación enviado por el ejecutivo al congreso. Añadía que la ley orgánica aún vigente se publicó en el *Diario Oficial* en enero 23 de 1943. Sus disposiciones, sin ser extrañas a la realidad del país ni oponerse a las aspiraciones del pueblo, correspondían a una etapa ya superada. Por tanto, era urgente modificar la ley federal de educación.

No se trataba de innovar sólo porque sí ni por la presunción de ser nuevos y diferentes. Se buscaba actualizar y convertir lo inoperante en algo activo, a fin de que sirviera eficazmente a la sociedad cuyas transformaciones eran evidentes. El espíritu de la ley era que el contenido de la educación correspondiera a los requerimientos nacionales y que, con los mecanismos apropiados de ejecución, llegara a todos los necesitados.

El valor de la educación, como factor que convierte en realidad las potencialidades humanas y contribuye así al bienestar y desarrollo comunitarios, confiere importancia a todo lo que se haga en este ámbito. De ahí que desde hacía muchos años el gobierno federal había dedicado a la educación una de las mayores partidas presupuestales y/o, complementariamente, verificado una permanente y activa revisión de los resultados. En la educación no se trabajaba para el presente sino para el futuro. Educar equivalía a sembrar en la tierra fértil, que es el niño de hoy, las cualidades que habrían de fructificar en el adulto de mañana. Y para el hombre que caminaba ciego a causa de la ignorancia era recibir una luz para recorrer el resto del camino.

Según Demetrio Bolaños Espinosa (*El Nacional*, noviembre 10 de 1973), la aprobación de la ley federal de educación se efectuó después de un reñido debate jurídico en el cual intervinieron los diputados panistas Manuel Gonzá-

lez Hinojosa, Fernando Estrada Sámano, Eugenio Ortiz Walls, y otros, y los priístas, Flavio Romero de Velasco, Rafael Hernández Ochoa. La diputación panista impugnó el proyecto por atentar contra la soberanía de los estados y municipios, actuando con un espíritu monopolista. Sugirió que la ley fuese obligatoria sólo en el Distrito y Territorios Federales y añadió que era confusa, contradictoria y anticonstitucional. De los 69 artículos que contiene, las comisiones dictaminadoras reformaron más de 30. Los diputados del PRI asumieron la defensa de la nueva ley; rompía con el mito de ser la educación laica precisamente antirreligiosa y anticatólica.

Antonio Lara Barragán (*El Universal*, noviembre 24 de 1973), por su parte, notaba que nadie antes se había atrevido a sugerir la necesidad de reformar íntegramente la ley orgánica de la educación pública, para ajustarla al espíritu y letra de la Carta Magna, pues se sospechaba que tal revisión desataría un torrente de pasiones, prejuicios y viejos odios que enturbiarían los nobles propósitos de poner al día la ley. Así había sucedido. En las páginas de la prensa nacional se expresaban los hondos rencores y los inflexibles antagonismos de las derechas e izquierdas. La importancia de la ley federal de educación era innegable, al recorrer las vicisitudes padecidas por la estructura jurídica de la escuela mexicana, hasta llegar al artículo 3º del 30 de diciembre de 1945, cuando aquél se reformó sustancialmente, con miras a unir estrechamente a la familia mexicana, pero no se reglamentó la ley correspondiente de acuerdo con el texto del nuevo artículo. Existía pues, un precepto constitucional desacorde con la ley orgánica. Además, ¡Trescientos veinticuatro decretos, leyes, disposiciones, órdenes y acuerdos sobre la educación, sin ilación alguna y muchos de ellos antagónicos entre sí! La nueva ley venía a eliminar el caos jurídico prevaleciente hasta ese día.

El Nacional (noviembre 29 de 1973), por su parte, narraba que la Cámara de Senadores había aprobado por unanimidad de votos la iniciativa de ley federal de educación enviada por el ejecutivo y anteriormente sancionada por los diputados. Los senadores analizaron en largo debate el proyecto que actualizaba los ideales de los educadores mexicanos, cuyos preceptos recogía el espíritu del artículo 3º constitucional y daban forma a un instrumento organizativo de la educación pública.

Antonio Lara Barragán (*El Universal*, diciembre 15 de 1973) de nuevo señalaba que había terminado el caos jurídico en materia educativa, provocado por la inadecuación entre el artículo 3º constitucional y la ley federal del 31 de diciembre de 1941. Narraba que había seguido 320 decretos, acuerdos y disposiciones de la más diversa índole, algunos contradictorios entre sí, emitidos en el curso de esos años. Recordaba el autor que, al calificar de "socialista" la educación, el presidente Ávila Camacho se refería al socialismo de la

Revolución Mexicana, pero esta aclaración había prohijado disputas y altibajos en la vacilante pedagogía mexicana, cuya falta de definición hizo pensar que las normas jurídicas no regían las funciones que aseguraban regular.

Lara Barragán notaba que uno de los preceptos centrales de la nueva ley era el artículo 5o. que fijaba con meridiana claridad las finalidades de la escuela mexicana: el desarrollo armónico de la personalidad; la conciencia de la identidad nacional; el logro de una lengua nacional para todos los mexicanos; la protección y acrecentamiento de los bienes y valores que constituían el acervo cultural; el respeto a las instituciones nacionales; la cultura y la creatividad, etcétera. Asimismo, saludaba con alegría la determinación de que el sistema educativo tuviera una estructura que permitiera al educando, en cualquier tiempo, incorporarse a la vida económica y social, y también que el trabajador pudiera estudiar.

Con todo, la nueva ley encierra desacuerdos entre las normas jurídicas, por una parte, y la realidad de la vida social por otra. Prescribe, ante los 17 millones de habitantes, de 15 años y más de edad, carentes de primaria completa y ante la imposibilidad de satisfacer la demanda potencial (Art. 16º): "la educación primaria es obligatoria para todos los habitantes de la república". Y como si fuera poco, el Art. 10º reza: "los servicios de la educación deberán extenderse a quienes carecen de ellos, para contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales". No se dice quién es responsable y, por lo mismo, la autoridad, recursos y medios para extenderla. Por otra parte, ante la falta real de oportunidades para la gran mayoría de la población, especialmente los sectores marginados, el Art. 48º establece: "los habitantes del país tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, sin más limitación que satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones relativas". Tampoco se indica cómo se ejercitará ese derecho, si dentro de las actuales circunstancias sociales no es posible. Ni qué providencias concomitantes se tomarán ni quién será responsable de hacerlo factible.

La ley orgánica abrogada era, en su Art. 5º, más específica:

> Los habitantes de la república tendrán iguales derechos en materia de educación y el Estado les ofrecerá las mismas oportunidades para adquirirla, dentro de los requisitos normales y reglamentarios exigidos para los distintos tipos de educación.

En este punto se advierte un retroceso en la nueva ley, así como en la diversidad de las necesidades educativas de la población. La nueva ley enu-

mera simplemente los distintos tipos de educación, sin jerarquizarlos. En cambio, el Art. 92º de la antigua ley dice:

> El Estado procurará fomentar, por medio de universidades o instituciones particulares, la educación superior profesional, a efecto de dedicar con mayor amplitud sus recursos a la atención preferente de la educación primaria, secundaria, normal y técnica, así como de las actividades educativas que se señalan en el Art. 11º de esta ley (alfabetización y cultura elemental a iletrados; atención a indígenas y campesinos, propagación de la escuela primaria en toda la República. (Medellín y Muñoz, 1974, pp. 52-53).

Tales preceptos traen a la memoria el sabio comentario de Justo Sierra sobre la tendencia mexicana a atribuir una virtud mágica a las leyes: los asuntos se resuelven promulgando leyes.

6. LA LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS (1975)[8]

La educación de adultos había venido cobrando cada vez mayor importancia, a partir de la Primera Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos, convocada por la UNESCO y celebrada en Elsinor, Dinamarca, en 1949. En ese periodo de la posguerra, pero más específicamente en la década de los cincuenta, el mundo experimentaba una serie de cambios de orden económico, político, social y tecnológico que planteaban nuevas necesidades y exigían nuevas soluciones. Entonces fue cuando las naciones volvieron su atención al campo de la educación de adultos. Con este fin, la UNESCO, por mandato de la Conferencia General en su décima reunión, convocó y realizó la Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos, celebrada en Montreal, Canadá, en 1960.

A partir de entonces, diversos países, entre ellos México, emprendieron una serie de acciones de educación de adultos que el CREFAL ya había iniciado desde la Conferencia de Montreal.

En cumplimiento de la resolución 1.31, aprobada por la Conferencia General en su reunión décima sexta, la UNESCO realizó, en 1972, en Tokio, Japón, la Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, la cual analizó las tendencias de la educación de adultos durante el decenio anterior; consideró las funciones de este tipo de educación en el contexto de la educación permanente; y examinó las estrategias del desarrollo educativo en esta línea, a la luz de las experiencias acumuladas desde la reunión de Elsinor, particularmente, en cuanto a los objetivos, políticas, estrategias y métodos.

---

[8] "Reunión preparatoria del Plan Nacional de Educación de Adultos". *Revista SEP*. 1976, (No. 26) (abril), pp. 3-6

La asamblea de Tokio ratificó la gran importancia que la educación de adultos había adquirido en el mundo actual y destacó el interés de los países por apoyarla como componente de gran momento en el desarrollo económico y social. Asimismo, la reunión de Tokio ofreció respaldo moral y económico al CREFAL, para continuar en la educación de adultos, dentro del marco de la educación.

No solamente en el ámbito internacional existía la preocupación por la educación de los adultos. Héctor Solís Quiroga (*El Universal*, abril 6 de 1973) tuvo, desde su gestión como director de la Escuela Normal de Especialización, la inquietud de crear la especialidad en educación de adultos, pues los maestros de las escuelas nocturnas de casi todo el país empleaban de ordinario métodos propios para los niños en la enseñanza de los adultos.

La simple alfabetización era inoperante cuando se la separaba de los intereses prácticos y de las convivencias de los adultos. Y, a propósito de la recomendación del señor René Maheu, director general de la UNESCO, de poner al día a los profesionales y técnicos, según las modalidades de la diversificación y especialización tecnológicas. *El Universal* (mayo 22 de 1973) añadía que no solamente habría necesidad de evitar abandonar a los adultos ya preparados en el aspecto educativo, al atender a los requerimientos del desarrollo, sino también precaver limitarse al aspecto pragmático de la preparación de técnicos especializados, conforme a los avances modulares de la tecnología.

Era necesario comprender todos los estratos de la doctrina pedagógica y genéricamente educativa, la cual enseña no limitarse a considerar al hombre como un instrumento realizador de las técnicas. Deberían incluirse los valores culturales que, desgraciadamente, solían omitirse en reuniones como ésta, donde el concepto de educación se circunscribía al adiestramiento para el servicio de la técnica, la industria y el desarrollo material. El hombre se convertía así en un complemento «maquinal» del sistema productivo, con la deformación inhumana tantas veces deplorada.

En virtud de las recomendaciones de la Tercera Conferencia Internacional, el gobierno de México y la UNESCO suscribieron (octubre 24 de 1974) un acuerdo sobre la creación y funcionamiento de un Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina.

Según el acuerdo, el Centro tendría como función: organizar un conjunto de actividades de estudio, investigación, documentación, formación y animación encaminadas a promover la educación de adultos y la alfabetización funcional en América Latina, dentro del marco de la educación permanente.

Por tanto, el CREFAL debería, en esta etapa: 1) Formar personal para este propósito y para la alfabetización funcional, incluyendo la formación de especialistas con posgrado; 2) realizar investigaciones sobre los diferentes problemas de ese sector educativo; 3) llevar a cabo labores de extensión y asesoría en las diferentes áreas de la educación de adultos y de la alfabetización funcional, en el ámbito nacional como en el internacional; 4) elaborar y experimentar materiales prototipo para utilizarse y aplicarse en los países de la región, así como apoyar el esfuerzo realizado por el país sede y los países de la región en materia de educación de adultos y alfabetización funcional; 5) mantener una estrecha colaboración con la UNESCO y con otros organismos de análoga naturaleza en la lucha contra el analfabetismo (Medina, 1986).

Tales propósitos se fortalecieron al promulgarse la ley nacional de educación para adultos (*Diario Oficial*, diciembre 31 de 1975). Esta establece que la educación general básica para adultos, destinada a los mayores de 15 años, sin primaria concluida o secundaria, forma parte del sistema educativo mexicano (Art. 2o.). La educación de adultos es un tipo de educación extraescolar, basado en el autodidactismo y en la solidaridad social (Art. 2º); y se prescribe, como su objetivo principal, que toda persona pueda alcanzar el grado de conocimientos y habilidades equivalentes al de la educación general básica, comprendidas la primaria y la secundaria (Art. 4º). Por tanto, toda persona puede promover la educación para adultos o asesorarlos. A la federación, los estados y los municipios corresponde organizar los servicios educativos para adultos y auxiliar a los particulares en sus actividades de promoción y asesoría (Art. 6º), pero sólo el poder ejecutivo federal, por medio de la SEP, formularía los planes y programas, autorizaría o elaboraría los libros de texto y materiales pedagógicos, acreditaría y certificaría los conocimientos, evaluaría los planes, programas, y métodos y vigilaría el cumplimiento de la ley (Art. 7º). El educando, una vez registrado (Art. 16º), organizaría su aprendizaje en forma individual o en círculos de estudio y avanzaría, según su capacidad y posibilidades de tiempo (Art. 12º). Con la ayuda de asesores (Arts. 13º al 15º) la SEP acreditaría los conocimientos adquiridos (Art. 17º). Así, el educando podría continuar sus estudios en la modalidad escolar o en la extraescolar.

Además, la ley establece las bases para que las dependencias gubernamentales, instituciones educativas y, en particular, las de educación superior, organicen servicios de educación de adultos y para acreditar a los estudiantes, como servicio social, su participación en estas tareas (Arts. 21º al 25º). Asimismo, los empleadores, comisariados ejidales y de bienes comunales,

sindicatos, asociaciones y otras organizaciones podrían favorecer el establecimiento de este tipo de servicios (Art. 27º), sin prescribirlo como obligación.

El énfasis en la educación extraescolar, principalmente de los adultos, indica una modalidad particular del sistema educativo: se le considera, en teoría al menos, como abierto a diversas formas de aprendizaje, como estructura flexible, útil para apoyar los esfuerzos del educando y como mecanismo de acreditación y certificación de conocimientos, independientemente de la forma de adquirirlos.

Con todo, la educación extraescolar queda fundamentalmente normada por la escolar, en cuanto el sistema escolarizado define el grado de conocimientos, si bien existen indicios de que el sistema educativo certifique todo conocimiento y toda habilidad, independientemente de su relación con el sistema escolarizado. Tal concepción innovadora, consiguiente con la evolución del sistema educativo de otros países, orientó muchas decisiones de la administración de Echeverría.

Recuérdese que la SEP había creado, en 1968, 40 centros de educación para adultos, que llegaron a ser 65 en 1970, con una inscripción de 15 056. Estos centros impartían enseñanza primaria en cursos intensivos, sin referencia expresa a los grados y sin horarios rígidos, sino más bien agrupando las materias en grandes sectores de interés. De este modo, terminaron sus estudios elementales 3 622 estudiantes. Muchos de ellos desearon adquirir habilidades útiles para el trabajo, y recibieron cursos de corte y confección, repostería, cultura de belleza, primeros auxilios, labores artísticas, decoración, electricidad, radio y televisión, etcétera. Los centros atendían también, de modo preferente, la formación cívica (*La educación pública en México*, 1964-1970, p. 252).

7. ORGANISMOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN

Tres organismos que representan la incorporación de la comunidad al proceso educativo se distinguieron por su labor durante el sexenio: el Consejo Nacional Técnico de la Educación, el Consejo Nacional de Fomento Educativo y el Consejo de Fomento de los Recursos Humanos para la Industria.

El Consejo Nacional Técnico de la Educación creado en junio 26 de 1957, e integrado por representantes de las instituciones públicas que participan en la educación, prosiguió sus funciones básicas de recoger la opinión de la sociedad y los criterios científicos de pedagogos, maestros y diversos especialistas para elaborar planes y programas de estudio, métodos de enseñanza y

disposiciones generales relativas a la educación preescolar, primaria, secundaria, superior y normal.

La Ley Federal de Educación de 1973 (Art. 26º) suponía la existencia del Consejo como órgano de consulta de la SEP y de las entidades federativas que lo solicitaran; le encargó al CNTE dar forma a los planes y programas de estudio; y dispuso que los sectores participantes en la educación nacional estuvieran representados en su estructura.

El Consejo participó activamente en la comisión coordinadora de la reforma educativa, y también en comisiones y grupos técnicos para elaborar y revisar los nuevos libros de texto gratuitos; efectuó en 1974 diversos seminarios para conocer los puntos de vista de más de 5 000 profesores de secundaria de todo el país y celebró, en agosto de 1974, su IX Asamblea Nacional Plenaria (Chetumal, Q.R.) que hizo importantes sugerencias sobre la reforma educativa de nivel medio básico. El secretario del ramo aprobó dichas recomendaciones y éstas se pusieron en vigor a partir de septiembre de 1975.

Por iniciativa del Consejo se organizaron tres seminarios regionales, durante 1975, en Guanajuato, Monterrey y Oaxaca, con el objeto de consultar a los profesores de las escuelas normales sobre los lineamientos generales de una reforma sustancial de la escuela normal.

Previamente, el Consejo había celebrado la X Asamblea Nacional Plenaria, encargada de revisar el plan y los programas de estudio de la enseñanza normal. Estos eventos culminaron en la XI Asamblea Nacional Plenaria del Consejo, celebrada en la ciudad de Cuernavaca, en agosto de 1975, donde el secretario de Educación Pública aprobó el documento del nuevo plan de estudios para la enseñanza normal, el cual entró en vigor en septiembre de 1975.

El Consejo elaboró asimismo los programas por objetivos de aprendizaje para la primaria y la secundaria, y los de esta última, tanto por asignaturas como por áreas. Asesoró al CEMPAE en la preparación de los libros de texto de primaria intensiva y del libro auxiliar del maestro para las actividades de la primaria.

Revisó también los libros de texto elaborados, con base en los programas de la secundaria, por autores y editores del país. Así, en septiembre de 1975, se pusieron a disposición de las escuelas 65 nuevos libros de texto de secundaria, acordes con los cambios propuestos por la reforma de este nivel.

Además, el Consejo elaboró el plan de estudio y los programas para licenciatura de preescolar y de primaria; la licenciatura en educación secundaria por televisión; y los proyectos de planes para la normal superior.

Ofreció asimismo cursos al personal docente en servicio sobre el conocimiento y aplicación de los planes y programas de la reforma educativa y orga-

nizó seminarios y ciclos de conferencias en distintas ciudades de la República. Presentó también su dictamen sobre diversos programas de estudio de los niveles atendidos por la SEP y elaboró el catálogo oficial de libros de texto para la educación media básica. Últimamente, promovió asimismo la creación de consejos estatales de educación que colaboraran coordinadamente en las tareas de la política educativa nacional.

El otro organismo, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), creado por decreto del ejecutivo federal (*Diario Oficial*, septiembre 10 de 1971), tenía por objeto allegarse recursos complementarios —económicos y técnicos; nacionales o extranjeros— para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación.

Un tercer organismo, El Consejo Nacional del Fomento de los Recursos Humanos para la Industria, establecía una constante colaboración y comunicación entre los establecimientos educativos y las empresas industriales, con el objeto de aprovechar las posibilidades que, en materia de asistencia técnica y educativa, ofrecían las instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales.

Entre sus actividades más importantes sobresalía la tarea de aplicar el programa "Escuela-Industria", cuyas políticas definieron conjuntamente las secretarías de Educación Pública y la Confederación de Cámaras Industriales del País: fomentar cursos; organizar prácticas; otorgar becas; establecer seminarios de actualización para los maestros; celebrar convenios ocupacionales de adiestramiento; practicar investigaciones; establecer visitas estudiantiles a las empresas; e impartir conferencias de industriales en las escuelas; construir filmohemerotecas técnicas y otras semejantes.

Gracias al programa, cerca de dos millones de estudiantes visitaron 3 500 empresas; obtuvieron 3 696 empleos para ellos mismos y se instaló un taller para capacitar operadoras en la industria del vestido.

El Consejo Nacional del Fomento de los Recursos Humanos para la Industria contribuyó en 1974 a mejorar la comunidad de Santa María Jajalpa, Municipio Tenango del Valle, estado de México, con trabajos de carácter experimental en los que participaron 150 estudiantes del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Nº 4, y 22 pasantes de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura del IPN. De esa manera, dichos alumnos cubrieron el requisito del servicio social para su recepción profesional.

El Consejo elaboró un catálogo de puestos de trabajo con el objeto de proporcionar información para contratar personal en las diversas actividades del mundo laboral; facilitar la elaboración del programa de producción; establecer tabuladores de salarios; y sentar las bases del escalafón.

El trabajo se realizó de tres maneras: mediante investigación directa; por medio de visitas a las diferentes empresas; por cuestionarios enviados por correo; y mediante la consulta de los contratos colectivos la cual permitió completar la información. Por cada tipo de actividades se proporcionó el nombre del puesto y se describieron las principales tareas que debería desarrollar (*La obra educativa*, 1976, pp. 141-142).

8. LA COMISIÓN ADMINISTRADORA DEL PROGRAMA FEDERAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS (CAPFCE)

La Comisión Administradora del Programa Federal para la Construcción de Escuelas invirtió $15 840 000 durante el sexenio, cantidad que representaba el 12.6% del presupuesto total destinado al ramo educativo federal.

Durante la administración del presidente Echeverría se construyeron y equiparon un total de 104 383 unidades escolares (aulas, laboratorios, talleres y anexos), para los diferentes ciclos educativos y en todas las regiones del país. Esta cifra superaba en un 183.8% la destinada por el comité durante los 25 años anteriores.

El CAPFCE llegó, para construir tan elevado número de aulas, a establecer distintos tipos de locales y a unificar los sistemas constructivos, ya que no se trataba de resolver problemas aislados, sino de edificar un gran número de planteles educativos, para hacer frente a la creciente demanda de instrucción.

El establecimiento de diversos tipos de construcciones escolares conseguía tres objetivos indispensables, para solucionar con fluidez el problema de la insuficiencia de escuelas: primero, garantizar al sistema educativo los locales que requería, cualquiera que fuese el lugar donde se construyeran y el tipo de plantel que se necesitara, solucionando rápidamente los problemas de cada uno de los locales aptos para las diversas actividades educativas; segundo, utilizar los materiales y sistemas de construcciones, locales o regionales, escogiendo los más adecuados para construir cada uno de los establecimientos, introduciendo módulos para sus dimensiones, mobiliarios y funcionamiento. De esta manera, se daba ocupación a la fuerza de trabajo del sitio donde se construía y se proporcionaba también una derrama económica; y, tercero, sistematizar el uso de los procedimientos electrónicos modernos para desarrollar todas aquellas actividades repetitivas que, por el alto número de obras por realizarse, llegaban a volúmenes elevados de procesamiento de datos que, sin tales recursos técnicos, no podrían verificarse con tanta agilidad y control de los procesos.

El siguiente cuadro presenta el número de aulas, laboratorios, talleres y anexos construidos y equipados durante el sexenio.

CUADRO 32

Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas
(Número de aulas, laboratorios, talleres y anexos construidos y equipados)

Nivel	*De 1945 a 1970*	*1971*	*1972*	*1973*	*1974*	*1975**	*1976**	*Los 6 años*
Elemental	42 326	7 609	10 914	9 453	10 338	10 481	12 361	61 156
Medio básico	10 432	1 483	3 141	4 083	2 726	4 500	3 790	19 723
Medio superior	1 895	185	850	1 214	1 206	1 651	1 473	6 579
Superior	1 264	262	1 278	908	2 599	3 667	3 528	12 242
Extraescolar	863	73	734	672	1 142	1 193	869	4 483
Totales	56 800	9 612	16 917	16 330	18 011	21 492	22 021	104 383

(*) Inversiones programadas.

El costo de estas obras aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO 33

Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas
(Inversión en millones de pesos)

Nivel	*1971*	*1972*	*1973*	*1974*	*1975**	*1976**	*Suma*
Elemental	324.90	486.1	660.91	692.19	868.20	1 134.74	4 166.95
Medio básico	179.40	555.04	584.44	703.35	1 137.60	679.87	3 839.70
Medio superior	42.30	249.89	289.09	401.37	528.60	434.71	1 945.96
Superior	75.40	424.60	401.97	711.42	796.50	968.05	3 377.94
Extraescolar	9.60	69.66	78.18	109.90	196.60	120.01	583.95
Reparaciones	25.70	39.81	85.01	142.45	70.69	66.62	430.28
Administración 1	26.67	160.82	247.43	274.05	340.00	346.00	1 494.97
Totales	783.97	1 985.83	2 347.03	3 034.73	3 938.19	3 750.00	15 839.75

(*) Inversiones programadas.

CAPITULO IX

INNOVACIONES EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

1. La educación media superior

La SEP no se contentó con revisar la educación media básica. Extendió también su solicitud a los tres años de la educación preparatoria, cuyo propósito es permitir al alumno profundizar los conocimientos generales; prepararlo para poder continuar estudios superiores; desarrollar su vocación o habilidades particulares; y capacitarlo al mismo tiempo para incorporarse a la sociedad como sujeto productivo.

En la Asamblea XIII de la ANUIES, celebrada en Villahermosa, Tab., abril de 1971, los rectores y directores de las universidades e institutos de educación superior del país pusieron los cimientos de la reforma del ciclo medio superior que debería, según las conclusiones: desarrollar las actitudes propias del pensamiento racional: objetividad, rigor analítico, capacidad crítica y claridad expresiva. Una formación de esta naturaleza ayudaría al estudiante a asumir una acción responsable, lúcida y solidaria como miembro de la comunidad; entrenar al alumno en el ejercicio de los métodos y el uso de la información básica de las ciencias y la cultura; y permitirle el dominio técnico de una actividad especializada y económicamente productiva.

A estos objetivos generales correspondían otros específicos: promover el aprendizaje de las estructuras lógicas del pensamiento científico para desarrollar la capacidad de valorar y criticar contenidos informativos, descubrir y plantear problemas de ciencia, imaginar y proponer soluciones; y aplicar procedimientos de verificación científica; desarrollar la capacidad para buscar información y utilizar sus auxiliares didácticos en forma eficiente, y así como comunicarse en forma oral y escrita con claridad y precisión; y otros parecidos.[1]

[1] Olac Fuentes Molinar. "Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de la EM". Ponencia presentada en la XIV. Asamblea General Ordinaria ANUIES. Véase *Revista de la Educación Superior*, 1972, 1 (No. 4), pp. 21-44.

La XIV asamblea de ANUIES (octubre 23 de 1972) (Tepic, Nay.) recomendó una serie de actividades de aplicación inmediata en el ciclo medio superior: implantar en todas las instituciones de este ciclo un sistema de cursos semestrales para reorientar el contenido integral del plan de estudios y los programas didácticos, y facilitar así cumplir los objetivos propuestos por la reforma educativa; establecer las características horizontales que articularan entre sí a las instituciones de nivel medio superior, mediante el diseño de unidades de aprendizaje, orientadas hacia la consecución de los objetivos teórico-prácticos deseados; e introducir un nuevo sistema de créditos académicos o puntuación de una asignatura. Declaración de Tepic. *Revista de la Educación Superior*, 1972, 1, (octubre-diciembre) No. 4, pp. 45-94.

El logro de estos objetivos requería una estructura académica que facilitara el cumplimiento eficiente de los programas didácticos. Esta se implantó al dividir los contenidos temáticos en tres áreas de aprendizaje: actividades escolares; prácticas y capacitación para el trabajo; y actividades "paraescolares".

La primera incluía las actividades propiamente académicas; exposiciones del maestro; discusiones, en grupo, de los conocimientos adquiridos, seminarios, investigaciones y laboratorios, bibliotecas, estudio individual, etcétera. Se subdividía en propedéutica —aprendizaje básico general de las distintas ciencias y humanidades— y, otra, de actividades selectivas orientadas hacia el estudio semiespecializado de un campo específico de las ciencias o las humanidades, según la vocación o interés del alumno. Esta segunda comprendía una serie de actividades tecnológicas que adiestraban al joven en el ejercicio de una ocupación técnica y se relacionaban en todos los casos con los contenidos de carácter teórico, impartidos en el área de actividades escolares.

Finalmente, el área de actividades "paraescolares" abrazaba prácticas que satisfacían intereses individuales en los campos, cívico, artístico o deportivo, se desarrollaba libremente y se dejaba a cada institución proporcionar los medios y recursos necesarios para realizarlas. Estaban exentas de evaluación y acreditación formal. El nuevo sistema de créditos académicos las computaba globalmente, según su importancia en el plan de estudios y a juicio del personal docente que las impartía. En cambio, las actividades académicas, tenían el siguiente valor en créditos: los seminarios y las clases teóricas —suponen estudio o trabajo adicional del alumno— 2 créditos por clase-semana-semestre; las prácticas, laboratorios y talleres —no requieren labores extraescolares— 1 crédito por hora semana-semestre. Para determinar la equivalencia, se tomaba en cuenta la analogía existente entre materias, grupos y ciclos.

El bachillerato requería, según el sistema de créditos académicos, un mínimo de 180 y un máximo de 300.

La reforma educativa de este ciclo exigía capacitar y actualizar al profesorado. Por esta razón, al mismo tiempo de reestructurarse el plan de estudios, se inició (1972) un programa nacional de formar profesores de este ciclo que, coordinado con la ANUIES, permitió reorientar al profesorado respecto de los procedimientos pedagógicos y metodológicos para impartir las diversas áreas de conocimiento. Con esta nueva concepción de la educación media superior, se crearon 122 centros de estudios científicos y tecnológicos que incluían especialidades de administración; 76 centros de estudios tecnológicos agropecuarios; 6 centros de estudios en ciencias y tecnologías del mar y el Colegio de Bachilleres. Así, se sentaron las bases de un sistema de educación media superior que mezclaba la diversidad con la innovación en el sistema educativo.

Realización concreta de la reforma del ciclo medio superior fue la creación del Colegio de Bachilleres —de educación media superior— de acuerdo con los lineamientos establecidos por la ANUIES en las reuniones de Villahermosa, Tab. y Tepic, Nay. (*Revista de la Educación Superior*, 1971, 1 (No. 4) (octubre-diciembre), pp. 45-94).

2. EL COLEGIO DE BACHILLERES

Desde 1971, la ANUIES sometió a la consideración del presidente Echeverría un plan sobre la educación superior, el cual incluía la creación del Colegio de Bachilleres, con el objeto de resolver el problema de la población escolar egresada de secundaria y deseosa de iniciar la preparatoria, vocacional o bachillerato. El autor del artículo Juan Brom (*El Universal*, junio 28 de 1973) se preguntaba por qué se citaban tres denominaciones de la educación media superior, cuando sólo eran dos, preparatoria o bachillerato y vocacional, o por qué no se aludía al CCH, cuya orientación tanto difería de la preparatoria. Era de alabarse el incrementar las oportunidades de estudio y buscar la coordinación de los distintos sistemas de enseñanza media superior (debería incluirse la enseñanza normal y la técnica del mismo nivel), pero quedaba en pie la interrogante: ¿De qué tipo serían los planteles del Colegio de Bachilleres?

Juan Brom volvió al tema (*El Universal*, julio 13 de 1973) a propósito del anuncio de la fundación de la Universidad Metropolitana y el Colegio de Bachilleres, la primera, como organismo descentralizado del Estado. El autor notó que de esa misma manera se llamaba a la Universidad Nacional de México en el Estatuto Orgánico. El calificativo "autónoma" se le aplicó después. Por

tanto, era de suponer que el Colegio de Bachilleres sería también autónomo. No podía juzgarse de la conveniencia de esa forma de organización autónoma, si no había claridad respecto de sus fines. Brom sugería hacer la preparatoria no sólo un puente entre dos etapas, sino un punto final o ciclo terminal para permitir al egresado dedicarse a una actividad lucrativa. Según Brom, la formación crítica y el desarrollo de la conciencia social se fomentarían mejor en un régimen autónomo. Así pensaba también Miguel Bueno (*El Universal*, octubre 29 de 1973.[2]

Al año siguiente (*Excélsior*, marzo 15 de 1974), Manuel Pérez Rocha afirmaba que el tema central de la Asamblea de ANUIES en Veracruz había sido la separación de la enseñanza secundaria respecto de las universidades y demás instituciones de enseñanza superior. Este proyecto de separación no había sido un mero rumor, sino un asunto preciso de la SEP. ¿Se trataba realmente de incorporar al Colegio de Bachilleres toda la enseñanza media superior del país? Ni la comisión encargada del proyecto, ni la ANUIES, ni la propia SEP tenían autoridad para decidirlo. Sólo el Congreso de la Unión podría hacerlo. No se trataba de un problema meramente técnico sino político: convertir a las preparatorias en organismos autónomos e independientes de las universidades significaría debilitarlas y hacerlas vulnerables a presiones políticas. Se invocaba también el argumento de significar las preparatorias una carga económica y administrativa para la universidad.

Finalmente, el mismo Pérez Rocha (*Proceso*, noviembre 27 de 1976) declaró, ya para concluir el sexenio, que el conflicto de la UNAM en 1972 sirvió —entre otras cosas— para suspender, con la complicidad de las nuevas autoridades universitarias, el proyecto del CCH y reemplazarlo por el del Colegio de Bachilleres, institución directamente dependiente del gobierno federal que debería, según su primer director general:

> Ir incorporando a su control y a sus sistemas, poco a poco, todas las escuelas preparatorias de las universidades y del politécnico y de instituciones particulares, a efecto de complementar los acuerdos, fines y metas que hicieron surgir a esa institución. Esa institución manejará toda la educación media superior de todo el país.

Pérez Rocha estimaba que éstos no eran sólo deseos de un funcionario ocasional: habían sido establecidos en el proyecto original del Colegio de Bachilleres, elaborado por la SEP y presentado después como producto de

2 El Colegio de Bachilleres se creó por acuerdo presidencial, en septiembre 19 de 1973 (*Diario Oficial*, septiembre 26 de 1973).

ANUIES. El proyecto afirmaba que "el hecho de que la educación media esté integrada a las universidades, origina la tendencia, entre casi todos los alumnos, de continuar hacia las licenciaturas, e impide concebir el ciclo del bachillerato como un fin en sí mismo".

Con la creación del Colegio de Bachilleres se buscaba —además de dar independencia y separar institucionalmente a la educación media superior de la superior y regular el crecimiento de la UNAM, el IPN y la Universidad de Guadalajara y otras—, "evitar problemas políticos y sociales"; "se detendría el crecimiento desmesurado de otras instituciones"; "las universidades podrían ser más selectivas" y "se permitiría la participación directa de la iniciativa privada en la educación".

Las labores del Colegio de Bachilleres dieron comienzo en 1974 con 13 000 alumnos, en cinco planteles del área metropolitana de la ciudad de México y con 1 500 en tres planteles de la ciudad de Chihuahua. En 1976, eran ya seis los planteles del área metropolitana, con una inscripción de 45 000 alumnos y 5 000 del Colegio de Chihuahua.

La orientación del Colegio de Bachilleres obedecía no sólo al criterio de otorgar un certificado de estudios, sino de incorporar a los alumnos a las grandes tareas del desarrollo nacional.

La SEP puso especial interés en capacitar al cuerpo docente. Los profesores con estudios profesionales recibieron, antes de incorporarse al curso de Bachilleres, entrenamiento para capacitarse en las técnicas de enseñanza y en los programas de asignaturas que impartirían y, aun integrados ya a las labores académicas, podían asistir durante el periodo escolar a los cursos de especialización y mejoramiento, ofrecidos por el Centro de Actualización e Información de Profesores (*La obra educativa*, 1970-1976, pp. 70-74; 94-95).

Un estudio de las tendencias de crecimiento de la economía nacional y de las características de la demanda ocupacional aconsejó establecer ocho diferentes opciones terminales en el plano técnico: administración de oficinas, administración pública, administración personal, contabilidad, dibujo, economía y estadística, empresas turísticas y de laboratorista químico. En 1976 se añadieron a las anteriores las de técnico bancario y de técnicos en programación.

Estas carreras se sometieron, con el concurso de diversos organismos públicos y privados, a investigaciones y estudios de factibilidad. Los cursos se revisan y evalúan permanentemente.

El plan de estudios del colegio de bachilleres aparece en el siguiente cuadro:

CUADRO 34

Plan de estudios de 1973
Colegio de Bachilleres

Primer año
Primer semestre

	H.	Laboratorio	Créditos
Matemáticas I	3	0	6
Física I	2	2	8
Introducción de las ciencias sociales I	3	0	6
Metodología de la ciencia I	3	0	6
Taller de lectura y redacción I	0	4	8
Totales	11	5	34

Segundo semestre

Matemáticas II	3	0	6
Física II	2	2	8
Química I	2	2	8
Introducción a las ciencias sociales II	3	0	6
Metodología de la ciencia II	3	0	6
Taller de lectura y redacción II	0	4	8
Totales	13	8	42

Segundo año
Tercer semestre

Matemáticas III	3	0	6
Física III	2	2	8
Química III	2	2	8
Historia Universal Moderna y Contemporánea	3	0	6
Lengua extranjera I	0	4	8
Literatura I	3	0	6
Capacitación específica	0	6	6
Totales	13	14	48

Cuarto semestre

Matemáticas IV	3	0	6
Biología I	3	1	8
Química III	2	2	8
Historia de México Moderna y Contemporánea	3	0	6
Lengua extranjera II	0	4	8
Literatura II	3	0	6
Capacitación específica	0	6	6
Totales	14	13	48

Tercer año
Quinto semestre

Seminario de Filosofía I	3	0	6
Biología II	3	1	6
Estructura social y económica de México	3	0	6
Optativa A			
Probabilidad y estadística I	3	0	6
Cálculo numérico I	3	0	6
Matemáticas financieras I			
Optativa B			
Física Moderna I			
Cosmografía I			
Economía I			
Sociología I	3	0	6
Introducción a la antropología I			
Optativa C			
Ciencia de la comunicación I			
Ciencia de la salud I	3	0	6
Lengua extranjera I			
Dibujo I			
Capacitación específica	0	10	10
Totales	8	11	46

Sexto semestre

Seminario de Filosofía II	3	0	6
Ecología	[3]	1	8
Estructura social y económica de México II	[3]	0	[6]
Optativa A			
Probabilidad y estadística II Cálculo numérico II Matemáticas financieras II	3	0	[6]
Optativa B			
Física Moderna II Cosmografía II Economía II Sociología II Antropología II	3	1	[5]
Optativa C			
Ciencias de la comunicación II Ciencia de la salud II Lengua extranjera II Dibujo II Capacitación específica	3	0	5

Nota: Por la imposibilidad de conseguir una copia del Plan de Estudios, éste seestableció con los programas de cada una de las materias publicadas por el Colegio de Bachilleres, 1973.

Novedad importante del plan es introducir las metodologías de las ciencias, talleres de lectura y redacción, tan necesarios por la proverbial incapacidad de muchos estudiantes a redactar un párrafo, el curso sobre la estructura social y económica del país, ecología, ciencias de la salud, y ciencia de la comunicación. Se echan de menos los principios de computación, ofrecidos por el CCH.

Con el propósito de facilitar la oportunidad de educarse a los sectores impedidos para cursar el sistema tradicional escolarizado, se inició en marzo de 1976 el sistema de enseñanza abierta, con una inscripción de 7 500 adultos: obreros, empleados y amas de casa. Para fines de ese año, se extendía a 15 000. El Colegio de Bachilleres elaboró los libros de texto y el material de apoyo necesario y ofreció asesoría permanente a los estudiantes. La ANUIES y la UAM asesoraron a su vez en la elaboración de los libros de texto.

La SEP dedicó especial atención durante el sexenio a desarrollar activida

des "paraescolares": culturales y recreativas. Importante fue la actividad de los talleres de teatro, que llegaron a contar con 100 grupos y amplio repertorio. En colaboración con las delegaciones del Distrito Federal, ofrecieron sus actuaciones los sábados y domingos en diversos rumbos de la ciudad. Algunos grupos realizaron interesantes giras al interior de la República que sirvieron no sólo para difundir el teatro estudiantil sino también para estrechar lazos de amistad con otras instituciones educativas.

Además del teatro, se fomentaron diversos grupos de danza, talleres de artes plásticas, coros y rondallas.

Se impulsó asimismo la actividad deportiva. Los planteles del Colegio de Bachilleres estuvieron representados en diferentes campeonatos de voleibol, béisbol, fútbol, básquetbol, etcétera.

Finalmente, se organizaron diferentes festivales artísticos, culturales y deportivos, así como ceremonias cívicas y conferencias de orientación sobre problemas sociales, con el fin de ayudar a la integración familiar.

3. La Escuela Nacional Preparatoria

A dos años de iniciado el sexenio, el director de la ENP, licenciado Moisés Hurtado González, anunció que propondría al Consejo Universitario reducir el bachillerato a dos años, en vez de los tres requeridos hasta ese momento. Los alumnos estudiarían más, en menos tiempo, con las siguientes ventajas: mayor número de alumnos en la ENP, a la cual podría asistir hasta un 30% más de jóvenes; economía para la UNAM, el país y la propia preparatoria; incorporación más rápida de los jóvenes a la vida productiva del país, pues más pronto pasarían a los estudios profesionales... Con el plan de tres años, los adolescentes gozaban de demasiado tiempo y "eso era perjudicial", según el director. En caso de que se aprobara recortar la duración de la ENP, no se comenzaría ese año, sino hasta el año 1973 (*El Universal*, enero 27 de 1972).

En cambio, Bravo Ahúja (*El Universal*, julio 17 de 1972) declaró que la preparatoria se alargaría a tres años, incluso en provincia. Además, los cursos serían semestrales y se procuraría que los estudiantes recibieran buena preparación. Por otra parte, las carreras profesionales se acortarían a cuatro años, en lugar de los cinco acostumbrados, según se desprendía de la Declaración de Villahermosa (ANUIES), recorte que permitiría cursar maestrías.

Al siguiente año, Raúl Cervantes Ahumada (*El Universal*, febrero 9 de 1973) tocaba de nuevo el tema de regresar a la preparatoria de dos años. Es más, la UNAM debería deshacerse de la secundaria, impropia de su organiza-

ción. La universidad invadía con aquélla un campo que no le pertenecía. Cervantes Ahumada insistió: los estudios preparatorios podrían cursarse en dos años; el plan de tres años no agregó al currículo ninguna materia. Sólo distribuyó en tres lo que se hacía en dos, con el retraso de un año para preparar los técnicos necesarios al país. Finalmente, Enrique Estrada director general de la ENP, descartó la posibilidad de volver al sistema de dos años. Se iniciaría una revisión académica no sólo de los planes de estudios sino de los mismos objetivos de la preparatoria. El director negaba se estimulara con los tres años la vagancia. Al contrario, se proporcionaba a los jóvenes una mejor preparación (*El Nacional*, enero 9 de 1975).

Paralelamente a esta noticia, corrió el rumor de un proyecto para separar las preparatorias respecto de la universidad y se añadió que, en la Asamblea de ANUIES (Veracruz, marzo de 1974), se tomaría tal decisión. Un acuerdo entre la SEP y la UNAM legitimaría incorporar al Colegio de Bachilleres toda la enseñanza media superior del país (Manuel Pérez Rocha, *Excélsior*, marzo 15 de 1974). Sin embargo, se olvidaba que ni la SEP tenía autoridad para decidir sobre el asunto.

En medio de estos rumores de cambio, entre ellos la creación del CCH, se revisó también el plan de estudios de la ENP; se aumentó el número de créditos de 264-288 a 288-316, y se conservó —sin tocarla— la organización de los dos primeros años con las materias obligatorias; el tercero ofrecía las asignaturas comunes a todas las líneas y, luego las seis áreas distintas: I Ciencias Físico-Matemáticas; II Ciencias Químico-Biológicas; III Disciplinas Económico-Administrativas; IV Disciplinas Sociales; y V Humanidades Clásicas. La lista de materias optativas permaneció inalterada y no deja de sorprender que, para ese año de 1976, no se impartiera ningún curso de iniciación a la computación y al empleo de computadoras, cuando ya el CCH los tenía, así como otros países, sobre todo Norteamérica, iniciaban a los niños de primaria en el conocimiento y uso de dichos equipos.

El plan de la ENP (1976) aparece en el siguiente

CUADRO 35

Plan de estudios de la ENP (1976)

Asignaturas obligatorias

Primer año

480P12	Matemáticas I	200P16	Física I
240P12	Geografía	284P12	Historia Universal

441P12	Lengua y literatura	444P12	Lógica
121P12	Dibujo de Imitación		Lengua extranjera (inglés o francés) (12 créditos)

Segundo año

481P12	Matemáticas II	640P16	Química I
040P16	Biología I	001P12	Anatomía, Fisiología e higiene
280P12	Historia de México		
168P08	Ética	163P08	Etimologías Greco-Latinas
			Lengua extranjera (inglés o francés) (12 créditos)

Tercer año

Asignaturas comunes a todas las áreas

520P08	Nociones de Derecho Positivo Mexicano	442P12	Literatura Mexicana e Iberoamericana
443P08	Literatura Universal	602P12	Psicología
			Lengua extranjera

Asignaturas específicas de cada área

ÁREA I: Ciencias físico-matemáticas

482P12	Matemáticas III	120P12	Dibujo constructivo
201P16	Física II		Optativa

ÁREA II: Ciencias químico-biológicas

482P12	Matemáticas III	641P16	Química II
201P16	Física II		Optativa
041P16	Biología II		

ÁREA III: Disciplinas económico-administrativas

482P12	Matemáticas III	241P12	Geografía económica
720P12	Sociología		Optativa

ÁREA IV: Disciplinas sociales

282P12	Historia de las Doctrinas Filosóficas	720P12	Sociología Optativa
281P12	Historia de la Cultura		

ÁREA V: Humanidades clásicas

282P12	Historia de las Doctrinas Filosóficas		161P12 Estética
440P12	Latín	244P12	Griego Optativa

ÁREA VI: Bellas Artes

283P12	Historia del Arte	
161P08	Estética	Optativas (2)

Asignaturas optativas

080P12	Cosmografía	323P12	Italiano
160P12	El pensamiento filosófico de México	680P12	Revolución Mexicana
		761P12	Temas selectos de física
760P12	Temas selectos de biología	242P12	Geología y Mineralogía
		283P12	Historia del Arte
243P12	Geopolítica	320P12	Inglés
483P12	Modelado	002P12	Alemán
285P12	Higiene mental	202P12	Francés
482P12	Matemáticas III	600P12	Prácticas administrativas y comerciales
120P12	Dibujo constructivo		
161P08	Estética		
762P12	Temas selectos de matemáticas	763P12	Temas selectos de química
601P12	Problemas sociales económicos y políticos de México	440P12	Latín

(*Plan de Estudio*. México: UNAM, 1976).

La ENP tuvo un cambio importante en 1964 con la extensión a tres años, en vez de los dos que tuvo desde su creación (Véase Vol. 3o. pp. 496-499). La siguiente revisión, en 1970 consistió en reformas cosméticas como la introducción de siglas para las materias, cuando la tendencia educativa era adoptar el sistema semestral que tomaría el CCH y poco después el Colegio de Bachilleres.

Sin embargo, la queja principal sobre la ENP (*Uno más uno*, enero 26 de 1990) fue el empleo de textos obsoletos y ajenos a las necesidades de la época. Se señaló especialmente el de ética.

4. EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

En el ámbito de la educación media superior, la UNAM dio un paso de extraordinaria importancia al crear, en enero 26 de 1971, el Colegio de Ciencias y Humanidades, cuyo propósito era resolver tres problemas hasta entonces planteados o resueltos en forma parcial: 1) unir a distintas facultades y escuelas originalmente separadas; 2) vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores, así como a los institutos de investigación; 3) crear un órgano permanente de innovación universitaria, capaz de realizar funciones distintas sin necesidad de modificar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia UNAM y del país (*Excélsior*, enero 27 de 1971).

Al mismo tiempo, el Colegio de Ciencias y Humanidades de educación media superior permitiría utilizar óptimamente los recursos destinados a la educación; formar institucional y sistemáticamente nuevos cuadros de enseñanza media superior; y ofrecer un tipo de educación que constituía un ciclo preparatorio por sí mismo, o también terminal y aun profesional, sin requerir aún la licenciatura, según lo exigía el desarrollo del país (*Excélsior*, enero 28 de 1971).

En la exposición de motivos, se indicó que uno de los objetivos esenciales de la universidad en el futuro inmediato consistía en intensificar la comunicación disciplinaria e interdisciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e institutos de investigación. Tal exigencia dimanaba del actual desarrollo del conocimiento científico y humanista, el cual exigía simultáneamente dominar los diversos lenguajes y métodos y combinar las especialidades, que, dentro de la estructura tradicional de la enseñanza, presenta límites establecidos por fronteras artificiales entre los campos del saber moderno.

Además, el proyecto del CCH del ciclo de bachillerato constituía no sólo el requisito académico previo para cursar las diferentes licenciaturas universitarias, sino un ciclo de aprendizaje que unía el estudio en las aulas y el laboratorio con el adiestramiento en el taller y en los centros de trabajo. En otras palabras, se ofrecía en esta etapa al estudiante adquirir también el necesario entrenamiento para realizar ciertas actividades de carácter técnico y profesional sin el requisito de la licenciatura (*El Universal*, marzo 25 de 1971).

De acuerdo con el carácter interdisciplinario del CCH —confluencia de las matemáticas y el español, el método científico experimental y el histórico social— cuatro facultades universitarias tomaron la iniciativa de organizar en sus aspectos más generales la estructura académica de este nuevo plantel, con el auxilio de estudios y sugerencias de muchos universitarios. Tales facultades son las de ciencias y filosofía (responsables de la enseñanza de las matemáticas, la física, la biología, la lógica, la historia y el español) y de química y ciencias políticas y sociales (encargadas de la enseñanza de la química y del método histórico social aplicado a los fenómenos de la sociedad contemporánea y a los estudios prospectivos de una sociedad en pleno cambio).

El CCH difería de la ENP en varios respectos. Primero, los planes de estudio y las unidades académicas del proyecto se distinguían por su carácter netamente interdisciplinario y por la síntesis de los enfoques metodológicos de las cuatro facultades universitarias ya mencionadas; segundo, el trabajo académico en las aulas se combinaba con el adiestramiento práctico en talleres, laboratorios y centros de trabajo, dentro y fuera de la universidad, característica que permitía, por primera vez, a los egresados del CCH desempeñar tareas de carácter técnico y profesional sin el requisito de estudios superiores; tercero, un número importante del personal docente de las nuevas unidades académicas provendría de las cuatro facultades ya citadas, el cual sumaría sus esfuerzos a los del profesorado de la ENP. Las unidades académicas constituirían, por tanto, un verdadero punto de encuentro entre especialistas de diferentes disciplinas, así como también un laboratorio para formar profesores de la ENP y profesores estudiantes de las facultades; por último, los recién egresados de las nuevas unidades académicas podrían ofrecerse, con la particularidad de que el bachiller egresado de estas unidades poseería, según se dijo arriba, no sólo la formación teórica fundamental correspondiente a este ciclo de estudios, sino el adiestramiento práctico y técnico adecuado para incorporarse productivamente al trabajo.

Las unidades académicas del ciclo del bachillerato, en el CCH, se organizarían conforme a los reglamentos y planes siguientes:

CUADRO 36

Primer semestre	*Horas*
Matemáticas I	4
Física I	6
Historia universal, moderna y contemporánea	3

Taller de redacción I	3
Taller de lectura de clásicos universales	2
Idioma extranjero	3
Total	20

Segundo semestre

Matemáticas II	4
Química I	5
Historia de México I	3
Taller de redacción II	3
Taller de lectura de clásicos españoles e hispanoamericanos	2
Idioma extranjero	3
Total	20

Tercer semestre

Matemáticas III	4
Biología I	5
Historia de México II	3
Taller de redacción e investigación documental	3
Taller de lectura de autores modernos y universales	2
Idioma extranjero	5
Total	22

Cuarto semestre

Matemáticas IV	4
Método experimental: física, química y biología	5
Teoría de la historia	3
Taller de redacción e investigación documental II	3
Taller de lectura de autores modernos españoles e hispanoamericanos	2
Idioma extranjero	5
Total	22

Quinto semestre		*Sexto semestre*	
Primera opción (a escoger una serie en forma obligatoria)			
Matemáticas V Lógica I Estadística I	4	Matemáticas VI Lógica II Estadística II	4
Segunda opción (a escoger una serie en forma obligatoria)			
Física II Química II Biología II	5	Física III Química III Biología III	5
Tercera opción (a escoger una serie en forma obligatoria)			
Estética I Ética y conocimiento del hombre I Filosofía I	3	Estética II Ética y conocimiento del hombre II Filosofía II	3
Cuarta opción (a escoger una serie en forma obligatoria)			
Economía I Ciencias políticas y sociales Derecho I Psicología I Administración I Geografía I Griego I Latín I	3 3	Economía II Ciencias políticas y sociales II Derecho II Psicología II Administración II Geografía II Griego II Latín II	3 3
Quinta opción (a escoger una serie en forma obligatoria)			
Ciencias de la salud I Cibernética y computación I Ciencia de la comunicación I Diseño ambiental I Taller de expresión gráfica I Total	2 20	Ciencias de la salud II Cibernética y computación II Ciencia de la comunicación II Diseño ambiental II Taller de expresión gráfica II Total	2 20

(*Gaceta* de la UNAM, 1971, 3a. Época, 2 (Número extraordinario) (febrero), pp. 4-5).

El plan de estudios del CCH presentaba importantes diferencias comparado con el de la ENP. Estaba dividido en semestres; el de la ENP seguía la pauta anual; introducía talleres de redacción (tan necesarios en un país donde la habilidad para escribir escasea); de lectura de clásicos; de redacción e investigación documental; de lectura de clásicos españoles e hispanoamericanos; de autores modernos y universales; se asignaban dos cursos a la historia de México; uno de método experimental; física, química y biología; uno de teoría de la historia. A partir del quinto semestre, se proponían varias opciones de grupos de materias —equivalían en términos generales a las áreas que el estudiante debía elegir en forma obligatoria—. Se suprimieron como asignaturas para todos: geografía, psicología, lógica y ética, y se añadieron —importante adquisición— cibernética y computación (2 cursos) y ciencia de la comunicación (dos también). Además, diseño ambiental y taller de expresión gráfica. El número de horas de clase oscilaba entre 20 (1o. y 2o. semestres) y 22 (tercero).

El reglamento establecía como objetivo de la unidad académica del ciclo de bachillerato del CCH impartir enseñanza media superior en los términos de la Ley Orgánica y el Estatuto General de la Universidad. El número de planteles de esta unidad dependería de las necesidades educativas y de las posibilidades presupuestarias de la universidad. Los planes de estudio, métodos de enseñanza y organización de la unidad serían el resultado de combinar interdisciplinariamente diferentes especialidades; habría un coordinador del CCH; el Comité Directivo del colegio; el Consejo del propio Colegio; los directores de cada uno de los planteles; y el Consejo Interno del mismo. El consejo interno estaría integrado por tres representantes de los profesores y tres de los alumnos, con sus respectivos suplentes.

El plan de estudios del CCH constituía una síntesis de una vieja experiencia pedagógica orientada a combatir el vicio del enciclopedismo y a proporcionar una preparación con énfasis en las materias básicas para formar al estudiante, es decir, las adecuadas para lograr la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera y de una forma de expresión plástica. El plan subrayaba el tipo de cultura consistente en aprender a dominar y a pulir el idioma nacional en los talleres de información documental; despertar la curiosidad por la lectura; e interesarse por el estudio de los grandes autores. El plan fomentaba, simultáneamente, las especialidades y la cultura del especialista. Incluía además algunas especialidades del mundo contemporáneo de mayor importancia como la estadística y la cibernética; liberaba fuentes de enseñanza para atender a los estudiantes deseosos de aprender y de ingresar a las aulas; y se esforzaba por facilitarles aprender y aumentar día con día la seriedad y profundidad de sus estudios humanistas, científicos y técnicos (*Gaceta* UNAM, 1971, 2, 3a. época (número extraordinario), (febrero), pp. 1-8).

La *Gaceta* de la UNAM (1971, 2, 3a. Época (No. 21) (abril 2) anunció que el próximo día 12 de ese mes se iniciarían los estudios en el CCH. El ingeniero Alfonso Bernal Sahagún sería el coordinador del CCH y participarían, como miembros del comité directivo, el licenciado Víctor Flores Olea y los doctores Ricardo Guerra, Juan Manuel Lozano, José F. Herrán y los coordinadores de ciencias y humanidades de la UNAM, doctores Guillermo Soberón Acevedo y Rubén Bonifaz Nuño, y además, el licenciado Henrique González Casanova, presidente de la comisión de nuevos métodos de enseñanza de la universidad (*El Nacional*, abril 9 de 1971).

Los planteles del CCH se encontraban en Vallejo, Naucalpan y Azcapotzalco. En una publicación posterior (*Gaceta* de la UNAM, 1971, 3, 3a. Época (No. 30) (noviembre 24) se respondía a una serie de preguntas respecto del CCH; sus objetivos; sus funciones y organización administrativa; sus planes de estudios que procuraban un equilibrio cuantitativo y cualitativo en el número de materias y en el número de horas para la enseñanza de las ciencias y humanidades; se respondía afirmativamente a la pregunta de sí el CCH enseñaría humanidades; y otras preguntas por el estilo (Bernal Sahagún, 1979; Deslinde, Simposio internacional sobre el bachillerato, 1982, pp. 3-33).

Pablo Latapí (*Excélsior*, enero 30 de 1971) saludaba la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades como un logro trascendental. Implicaba, desde el punto de vista de la filosofía educativa, superar el positivismo y virar hacia una teoría del aprendizaje que diera preeminencia a la formación general (aprender a aprender), respecto de la simple adquisición de conocimientos. El diseño del nuevo bachillerato se proponía que los jóvenes aprendieran a pensar y a descubrir el significado de las cosas, en vez de acumular conocimientos desintegrados. Significaba asimismo un retorno a las llamadas teorías cognoscitivas del aprendizaje, basadas en el principio de la transferencia de los hábitos mentales.

La sencillez del plan de estudios del CCH y la claridad de los objetivos auguraban el éxito del experimento. El único punto que suscitaba reservas era el relativo a ofrecer este bachillerato un entrenamiento ocupacional específico, el cual pudiera coronarse con un diploma técnico. Se antojaba que varios de los oficios subprofesionales mencionados en el plan requerían una preparación inmediata por encima de las posibilidades de éste.

El investigador señalaba también que el CCH obligaría a la revisión continua de los planes de estudio de nivel profesional, para imprimirles una orientación interdisciplinaria y predominantemente formativa; cuestionaría también, en poco tiempo, a la preparatoria tradicional, sobre todo cuando se compararan los

resultados de ambos sistemas en los alumnos de nivel profesional, y obligaría a reorganizar la preparación de maestros, la grande y deplorable laguna del sistema educativo. En general, si la iniciativa tenía éxito, repercutiría en la reforma de la enseñanza secundaria y en varios problemas no resueltos de coordinación entre la UNAM, la SEP y las universidades estatales.

Con todo, algunos maestros[3] se mostraron menos entusiastas respecto del CCH. Desde luego, objetaban la desmedida libertad de los alumnos para seleccionar los temas de sus investigaciones; la falta de bibliotecas, suficientemente dotadas, para realizar la investigación de los temas; la dificultad de conseguir externamente la información; y la carencia de hábitos de lectura en los estudiantes. Alababan en cambio promover el razonamiento y el juicio crítico, en lugar de la memoria y la repetición; y la disciplina flexible y el fomento de la autodisciplina; pero la objeción más grave se refería a la falta de formación de los profesores del CCH. Como suele acontecer en muchos proyectos nacionales, el CCH era simplemente la preparatoria tradicional con un nombre distinto. No se había pensado en preparar adecuadamente a los maestros, bajo cuya responsabilidad estaba el nuevo método de enseñanza.[4,5]

[3] Testimonios orales de la profesora Sara Gavito y el profesor Manuel Ramos (1989).

[4] En ese sentido apuntaba un editorial de *El Universal* (noviembre 10 de 1973) era un problema serio: "contar con los maestros idóneos y capaces, auténticos mentores que sepan realizar su delicada misión: saber enseñar. Con la circunstancia que esa adecuada preparación, no puede improvisarse..."

[5] Los CCH no han logrado, a través del tiempo, obtener el mismo prestigio que el atribuido por los estudiantes y la sociedad en su conjunto a las preparatorias tradicionales. Los estudiantes prefieren, al elegir las escuelas, las preparatorias. Tal vez, se deba a que la educación universitaria es de corte tradicional.

CAPITULO X

LOS LIBROS DE TEXTO DEL SEXENIO 1970-1976

1. Los nuevos libros de texto en la ciudad de México

Desde 1971 (*El Universal*, junio 4 de 1971) el profesor Ramón G. Bonfil, subsecretario de Educación Primaria y Normal, anunció se sustituirían los textos gratuitos de enseñanza primaria que sirvieron en su oportunidad —pese a las deficiencias y errores que contenían para acelerar el avance de la educación en México— por libros con sistemas pedagógicos y orientaciones más adecuadas a las necesidades de los escolares en todo el ámbito nacional.

Y dos años después, según *El Universal* (abril 6 de 1973), en el curso por concluir, se entregaron a los niños de primero y segundo, 20 millones de libros de texto y se distribuirían 50 entre los alumnos de primero, segundo, tercero y quinto en septiembre de ese año.

Los nuevos libros de texto se elaboraron por vez primera de acuerdo con los programas vigentes, a diferencia de los textos de 1962, basados en los planes y programas de 1957 y no en los de 1961, anomalía que confundió a muchos profesores. Los nuevos libros ofrecían características importantes, dignas de mencionarse: se adaptaban a las nuevas orientaciones del gobierno, empeñado en desligarse y distanciarse lo más posible del régimen anterior; aprobaban por tanto las luchas de liberación social a través de la historia; señalaban las causas de las injusticias —explotación colonial, imperialismo, etcétera—, insistían en recordar la finalidad de los bienes materiales de asegurar el bien de todos; y expresaban el deseo de los pueblos del tercer mundo, principalmente México, de liberarse de todo tipo de explotación interna y externa, como lo habían hecho Cuba y Chile (Latapí, 1979, pp. 57-60). Además, los textos procuraban evitar el dogmatismo deseducador y, por el contrario, trataban de ser críticos; afirmaban los derechos humanos; denunciaban los antivalores como el absolutismo; la miseria y la injusticia; la corrupción y la intolerancia; el fascismo; la drogadicción y las guerras; reprobaban la contaminación del ambiente y la discriminación racial; y llamaban la atención de los lectores sobre el problema demográfico y los derechos humanos de los niños (Gutiérrez, 1975, p. 8).

Desde el punto de vista pedagógico-didáctico, los libros favorecían el trabajo en equipo; señalaban actividades de aprendizaje (se aprende haciendo); recomendaban ejercicios de redacción libre para favorecer el pensamiento divergente;[1] impulsaban a los alumnos a consultar los periódicos; fomentaban la investigación, es decir, la búsqueda de elementos para resolver una situación problemática, y establecían situaciones problemáticas para acostumbrar al estudiante a afrontarlas.

Los textos tenían también sus limitaciones: usar verbos menos apropiados para indicar los objetivos y descuidar la congruencia entre los de cada unidad y los enunciados al principio del libro; mencionar sólo tres sectores en la sociedad: campesinos, obreros y burócratas y omitir el sector de servicios, los profesionistas libres y los pequeños o grandes empresarios.

El libro de ciencias biológicas recibió alabanzas por la valentía de los autores al incluir la educación sexual en el texto. Era evidente que no podía ignorarse parte del cuerpo humano y parte de nuestra vida. El libro de 6º año, dirigido a estudiantes de 12 años, hablaba claramente de los fenómenos de la pubertad; eyaculación y menstruación; las modificaciones de los cuerpos de niños y niñas en la pubertad, pero no describía el papel del padre en la generación. Las veladas menciones del texto se detenían en el aspecto fisiológico y dejaban de lado el aspecto emocional. Respecto de las prácticas sexuales del adolescente —mencionadas en el libro del maestro—, se decía que eran normales.[2] El texto se mantenía en el plano de información no de formación (Segrera, 1975, p. 9).

El libro de Ciencias Sociales trataba de situar al niño en el contexto mundial; destacar la importancia de los movimientos de liberación nacional del siglo XVIII; denunciar las opresiones del llamado tercer mundo; convertir en temas importantes los fenómenos sociales, omitidos generalmente en otros textos, por ejemplo, la Revolución Cubana, la guerra de Vietnam, la Revolución China, o bien determinados personajes como Fidel Castro Rus, Che Guevara, Mao, Ho,Chi-Minh; y presentar una posición crítica respecto de los regímenes totalitarios, tanto de derecha como de izquierda. Se censuraba en los mismos textos una falta de valoración de los fenómenos y una cierta

[1] Este se usa frecuentemente en el pensamiento creativo, en el cual una variedad de ideas y soluciones viene a la mente. Se distingue del pensamiento convergente, que se dirige a un propósito definido (Morgan, 1979, pp. 191, 639).

[2] El calificativo normal tiene tres sentidos: 1) estadístico —lo más frecuente—. En este sentido el catarro es normal; 2) lo que se acomoda a una norma ideal; 3) opuesto a patológico o anormal, la persona sana. La ambigüedad del término dio origen a varios ataques. En los libros de texto se usaba, según parece, en sentido estadístico sin decirlo.

simplificación de los mismos. Se mencionaron 22 ejemplos de afirmaciones simplistas en el libro de texto, así como aparecía más la verdad que la duda, elemento importante en la formación del espíritu científico. Por último, se reprochaba la imagen demasiado optimista de México, presentada al niño (Varela, 1975, p. 15).

En el aspecto histórico, se recomendaban los valores humanos señalados por el libro, en especial, la unidad y la solidaridad de Latinoamérica y también de todo el mundo, el desarrollo, la libertad y la igualdad; se denunciaban el colonialismo, el abuso de la fuerza, la falta de conciencia y responsabilidad sociales y se indicaban las diferencias contenidas en dos libros de texto, aparentemente iguales, editados el mismo día, 20 de agosto de 1971, pero cuyas páginas 166 y 197 (libro A) 166 y 195 (libro B) eran completamente diversas en el contenido y enfoque (Jiménez, 1975, p. 19).

Es importante notar que los libros de los dos primeros años, de primaria aparecieron en 1972. La primera edición del libro de sexto año de ciencias sociales es poco conocida, pues no llegó a manos del público. Algunos intelectuales cercanos al Estado, tales como Víctor Flores Olea, director entonces de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, Julio Scherer García Director General de *Excélsior* y Fernando Pérez Correa, Secretario General de la UNAM, criticaron esa edición antes de su aparición, y otras personas, quienes dijeron al presidente que el libro era una provocación. Se preparó entonces una segunda versión de ese libro con algunas modificaciones: se omitió la referencia a los dirigentes de la toma del cuartel Moncada (Cuba), julio 26 de 1959; se incluyó el conflicto palestino-israelí; se mencionó, con el propósito de mantener cierto equilibrio, a Juan XXIII y su obra, así como a John F. Kennedy (Villa Lever, 1988, p. 196).

Los hermanos maristas de la Provincia de México manifestaron, por su parte, su opinión respecto de los textos de ciencias sociales y ciencias naturales de sexto año, con un análisis de ambos, así como de los libros correspondientes del maestro. Del texto de ciencias sociales elogiaron su perspectiva más universal y menos eurocentrista; un lenguaje más amplio y menos esquemático; un análisis histórico más interpretativo, en vez de descriptivo; una censura de los graves inconvenientes del capitalismo y de las destructivas relaciones del colonialismo con su cauda de empujar a los pueblos al subdesarrollo. Echaban de menos, por el contrario, una actitud más crítica respecto de los regímenes socialistas (no todas sus acciones eran aceptables); un lenguaje más llano, concreto y menos enciclopédico; y concluían su parecer con las siguientes líneas:

> Creemos que la auténtica liberación del hombre y la situación particular de México piden la formación de una conciencia social desde los primeros años de la educación primaria y el compromiso de educadores y educandos en la creación de un mundo más fraternal (*Excélsior*, febrero 18 de 1975).

En el libro de ciencias naturales señalaban los siguientes aciertos: los temas sobre educación sexual adaptados al interés de los chicos de sexto año de primaria y la información sobria y acertada; la necesidad de requerir la paternidad y maternidad una preparación ulterior; la respetuosa descripción del proceso de gestación; el sentido humano de la información sexual y su relación con el amor y la familia. Sugerían revisar, en el libro del maestro, la finalidad educativa propuesta en el libro del alumno, es decir, "la generación del amor, confianza, unión familiar, etcétera"; el papel de la familia en el terreno sexual; los valores humanos y morales que podían lesionarse con las prácticas sexuales (relaciones sexuales extramatrimoniales y homosexuales y masturbación); la finalidad del sexo —encuentro interpersonal y amor—. Y terminaban su ponderada revisión con este párrafo:

> Deseamos, por otra parte, que la gratuidad de estos libros, que valoramos como altamente encomiables, se conjugue en los años por venir con una política que respete los valores sociales, culturales y espirituales del pueblo mexicano (*Excélsior*, febrero 18 de 1975).

El parecer de estos maestros, así como el citado más arriba (pp. 287), es de los pocos que demuestran haber leído cuidadosamente los textos. No así la inmensa mayoría de los artículos publicados, cuyos autores parecen no haber leído más allá de las primeras palabras, sin tomarse el trabajo de revisar los textos sobre los cuales disparataban.

La iniciativa privada logró ciertas modificaciones de los libros que la prensa no consignó. A principios del invierno de 1974-1975, se celebró con gran sigilo en Monterrey una reunión entre Víctor Bravo Ahúja, Porfirio Muñoz Ledo y Roger Díaz de Cosío, de parte del gobierno, y algunos empresarios regiomontanos, de la iniciativa privada. Muñoz Ledo recibió el encargo de Echeverría de vigilar las modificaciones a la edición, incluidas las solicitadas por el grupo de Monterrey y la Unión Nacional de Padres de Familia: suprimir la fotografía de Mao; en su lugar se puso otra, poco conocida, de Mao joven; cambiar la del "Che Guevara", que se sustituyó por una de un timbre postal cubano; la presencia de Charles Darwin (1809-1882), Karl Marx (1818-1883), Sigmund Freud (1856-1939), etcétera, se equilibró con la de Marie Curie (1867-1934), Claude Bernard (1813-1878), científicos ajenos a co-

rrientes ideológicas. De Marx y Darwin se advertía que hicieron una contribución más a las ciencias sociales y naturales (Latapí, 1979, pp. 57-60; Villa Lever, 1988, pp. 198-199).

Los libros de texto de 1975, a diferencia de los publicados por Jaime Torres Bodet, no fueron escritos por normalistas. Se encomendó su composición a varias instituciones, entre las cuales sobresalían El Colegio de México y el Centro de Estudios Avanzados del IPN. Los libros de Español estuvieron a cargo de Elizabeth Velázquez, María Paz Berruecos y Graciela Tapia; los de ciencias sociales, de la doctora Josefina Vázquez, y los de ciencias naturales, del doctor Juan Manuel Gutiérrez, con la ayuda de otras personas. El Consejo Nacional Técnico de la Educación revisó los contenidos y la metodología, y la Comisión Nacional de los libros de texto atendió a la impresión.

Como aconteció con los textos publicados entre 1958-1964, éstos de 1974 suscitaron también una controversia entre la SEP y la UNPF, apoyada ésta por grupos de padres de familia de Aguascalientes, Guadalajara, León, Monterrey y algunas otras ciudades. Sin embargo, a diferencia de los textos de 1958-1964, impugnados por ser gratuitos pero obligatorios, y significar una ingerencia totalitaria del Estado en la educación, los del sexenio de Echeverría recibieron acres censuras por su contenido. El siguiente apartado relata la controversia suscitada por dichos textos.

2. LA CONTROVERSIA ENTRE LA SEP Y LAS UNPF SOBRE LOS LIBROS DE TEXTO

En enero 3 de 1975, la UNPF publicó en diversos diarios de la capital de la república un memorando dirigido al secretario de Educación Pública, con la razón de su oposición a dichos textos: haber ignorado las autoridades educativas a la UNPF, al designar una comisión para elaborar los libros, y haber violado consiguientemente un principio jurídico y filosófico: la primacía del derecho de los padres de familia respecto del Estado, derecho reconocido por el gobierno mexicano en los foros internacionales.

La UNPF dirigía, en ese memorando y dos manifiestos más, sus críticas, en primer lugar, al libro de Ciencias Naturales de 6o. año y, concretamente, a los capítulos "Cómo nos desarrollamos" y "Evolución." La UNPF rechazaba el libro por razones de índole moral, psicológica y pedagógica. Las morales aconsejaban dar individualmente la información sexual y no en grupo, pues todos los niños experimentan distintas necesidades de su propio sexo y, además, las diferencias individuales dentro de cada sexo. Por otra parte, el momento oportuno no se presentaba a la misma edad en los distintos niños y

variaba de acuerdo al ambiente económico, familiar y social. Las razones psicológicas se referían a la conveniencia de que el padre de familia, mejor conocedor de sus hijos, proporcionara la educación. Después, el memorando iniciaba una disquisición sobre los actos sexuales "normales" sin distinguir el sentido en que tomaba el calificativo normal que —como se dijo más arriba— tiene tres sentidos. Finalmente a la UNPF le parecía inapropiado, desde el punto de vista pedagógico, presentar los mismos esquemas a niños de uno y otro sexo y a niños de la ciudad y del campo. La información debía darse en forma distinta a cada sexo. Además, el texto hablaba demasiado de los aspectos fisiológicos del sexo, pero casi nada del lado emocional.[3]

La UNPF impugnó también el capítulo relativo a la teoría de la evolución, por presentarse ésta no como una hipótesis, sino como dogma que todos los alumnos debían creer.[4]

Impugnaba asimismo la UNPF el texto de 6º año por referirse a la existencia de Dios como un mito o una explicación mágica, a falta de explicación científica.[5] La UNPF demandaba corregir ambos capítulos.

Respecto del libro de Ciencias Sociales, la UNPF denunciaba a los autores que adoptaron el método dialéctico y el materialismo histórico para elaborarlo, con el resultado de una clara tendencia socializante ajena al «espíritu nacional». El texto parecía inspirado en muchos principios marxistas: la riqueza es fruto de la explotación; la pobreza se identifica siempre con la bondad; las desigualdades económicas se confunden con la injusticia social. La UNPF pedía retirar el libro, así como las correspondientes Guías Didácticas. Firmaban el documento el doctor Francisco Quiroga F., presidente; el señor Ramón Cuadriello Orozco, vicepresidente, y la señora María Rosa Prada de Robles, secretaria.

Los dos manifiestos de la UNPF, publicados el día 4, contenían más o menos los mismos conceptos.

Pablo F. Marentes, director de información y difusión de la SEP (*Ovaciones*, enero 4 de 1975), expuso entonces ante los reporteros de los principales diarios de la ciudad de México, la posición de la SEP y, antes de contestar a las preguntas de éstos, leyó la respuesta del secretario de Educación a la

---

[3] La maestra Herlinda Leannetti refirió al autor de esta obra que muchos de los libros de texto de ciencias naturales de sus alumnos de secundaria tenían arrancadas las páginas relativas a la sexualidad. Los papás de esos chicos las habían suprimido.

[4] El sustantivo teoría antepuesto a la evolución implica una limitación. Toda teoría es una explicación de ciertos fenómenos. No es verdadera o falsa sino más bien útil o inútil, según explique mejor o peor los fenómenos de que trata. Una teoría totalmente comprobada se convierte en ley.

[5] Sobre la existencia de Dios, véase a Mortimer J. Adler. *Cómo pensar acerca de Dios* (Trad. de Martha Gay de Valencia). México: Editorial Grijalbo, 1986.

UNPF, publicada en enero 7. Marentes reconoció que los libros requerían perfeccionarse y adaptarse a las "condiciones cambiantes" de la sociedad en que vivimos. Aceptó las acusaciones de la UNPF: constituían un ataque y la opinión pública debía considerar si eran válidas o no. Manifestó que a la SEP no le interesaba participar en polémicas: "donde hay abismos hay que hacer puentes", según Bravo Ahúja. Alrededor de la fecha de la publicación de la respuesta del secretario de Educación Pública, aparecieron numerosos comentarios en *La Prensa* sobre la posición de los padres de familia.

El tenor de la respuesta del secretario de Educación Pública (*Excélsior*, enero 7 de 1975) fue el siguiente:

La SEP siempre estuvo abierta a todas las expresiones de sólido interés en la educación nacional. Reseña después la etapa del actual proceso de reforma educativa. En 1970 se estableció la comisión coordinadora de la reforma educativa, en la cual participaron representantes de instituciones educativas, oficiales y particulares, organizaciones de padres de familia, sindicatos y el sector empresarial. Por medio de asambleas regionales, seminarios y encuestas, la comisión consideró las opiniones de 250 mil personas, la mayor parte, padres de familia. Los resultados de estas labores se publicaron en seis volúmenes (agosto de 1971). Entre los cambios urgentes que debían emprenderse se incluyeron la revisión y actualización de los libros de texto gratuitos. Estos no se elaboraron por una o dos personas, sino por equipos interdisciplinarios e interinstitucionales, formados por maestros en ejercicio, pedagogos e investigadores en las diversas ramas del conocimiento (UNAM, IPN, ENS, ENM, el Colegio de México, el Centro de Investigación y Estudios Avanzados, ANUIES y algunas universidades de provincia). Una vez terminadas las primeras redacciones de los libros, un numeroso grupo de maestros del CNTE, analizó críticamente los textos; las lecciones se comprobaron con grupos de niños en clase y, todavía antes de su impresión, las revisaron equipos de expertos, los cuales propusieron cambios importantes. El secretario señalaba después algunas de las finalidades sugeridas por la Ley Federal de Educación, que los libros de texto procuraban alcanzar.

Bravo Ahúja agradece, para terminar, a la UNPF el interés mostrado (es la primera vez que la SEP recibe sus comentarios); señala los mecanismos de la SEP, para recibir comentarios y sugerencias (por escrito, directamente al CNTE), e informa que el documento de la UNPF se turnó precisamente al Consejo para que, juntamente con la UNPF, se integraran las comisiones necesarias para el estudio de los problemas.

La actitud del secretario no pudo ser más serena y constructiva. De hecho, cumplió su palabra al efectuar numerosos cambios en las siguientes ediciones de los libros de texto. En esto procedió en forma distinta de la de Torres

Bodet. Además, hizo que la SEP incluyese en la Revista SEP[6] todos los artículos publicados en pro y en contra de los libros de texto.

Los comentarios más significativos de la prensa aparecen en seguida:

Ovaciones (febrero 4 de 1975) comentaba: mientras en gran número de países, tanto capitalistas como socialistas, se practicaba en las escuelas la educación sexual, en México, pequeños grupos poderosos continuaban oponiéndose, con un rechazo ciego, cerrado e irracional. La reforma educativa no debería ceder un ápice en este aspecto y llevar adelante una paciente campaña de convencimiento a los padres de familia más renuentes. Según el diario, buena parte del clero mexicano se mostraba partidario del Estado mexicano.[7]

Al día siguiente, numerosos escritores, pluma en ristre, empezaron a atacar a la UNPF por sus ideas retrógadas. Así, Julián Guitrón Fuentevilla (*El Universal*, febrero 4 de 1975) afirmó: la educación sexual debía incluirse en los programas escolares de primaria, secundaria, vocacional y preparatorias. Y citaba al doctor Barriguete, presidente del Foro Panamericano para el Estudio de la Adolescencia, quien afirmó: "Existen grupos económicos, religiosos y políticos, que presionan para que la educación sexual no se integre en la reforma educativa del país". El autor se declaró a favor de que el Estado mexicano tomara la iniciativa de la educación sexual, con enfoque adecuado a la mentalidad e idiosincrasia del pueblo mexicano, para ayudarlo a liberarse de dogmas, fanatismo y, sobre todo, falsos conceptos. Para terminar, mencionó la oposición de la Iglesia a la educación sexual, por sentirse atacada. La Iglesia no acepta que exista ya el cambio.[8]

En esa misma fecha, *El Día* (febrero 4 de 1975) publicó un artículo de Miguel Covián Pérez quien concreta los alegatos de la UNPF de la siguiente manera: La SEP no debe introducir en los programas de primaria ningún tipo de conocimientos sobre la sexualidad, a menos de contar con el consentimiento de los padres de familia y previa comprobación de estar capacitados los maestros para tan delicada labor. Como contrapartida, la UNPF admite que los padres sí tienen la aptitud y cultura indispensables para transmitir esos conocimientos a sus hijos. La UNPF cae en una contradicción al decir que los padres son los únicos capacitados para impartir educación sexual y, al mismo tiempo, parecerle monstruoso que los maestros se dediquen solamente a en-

---

[6] *Los libros de texto gratuitos: instrumento esencial de la reforma educativa*. (Opiniones y puntos de vista). (dos números xtraordinarios. Febrero de 1975. Año tercero).

[7] Nótese que la mayoría de los artículos atacaban a la UNPF por oponerse a la educación sexual, sin aclarar que aquélla la aceptaban plenamente en el seno del hogar. Esta misma falta de claridad aparece en la controversia del tiempo de Bassols. Véase el volumen segundo de esta obra, pp. 629 a 636.

[8] La Iglesia no había dicho nada para estas fechas.

señar biología. En una sociedad como la nuestra, la mayoría de los padres eluden la responsabilidad de orientar a sus hijos sobre la fisiología de la procreación y, por lo mismo, son muchos los niños y jóvenes que recurren a las "confidencias de compañeros y amigos", quienes generalmente exageran o deforman los hechos, envolviéndolos en un clima pecaminoso y perturbador de las emociones infantiles.

Alfonso Aresti Liguori, por su parte (*Ultimas noticias*, febrero 4 de 1975), recomienda las vías científicas no corruptoras del libro escolar de la SEP, para impartir enseñanza sexual, en vista de mostrar ahora los niños una marcada y progresiva curiosidad respecto del sexo y para evitar las sendas morbosas y clandestinas que deforman la conciencia. Según Aresti Liguori, el obispo de Tlaxcala Luis Muñive y Escobar expresó que la enseñanza sexual del libro de la SEP es socializante y comunizante por ser corruptora y promover la sexocracia. Aresti Liguori refuta tal concepto, mencionando que, en el Boletín del Partido Comunista Francés Politique, se insta ponerle un límite a la sexocracia actual por medio de una enseñanza sexual en las escuelas, misma que la religión católica debe consolidar con sus sanos principios de moral.

El Sol de México (febrero 5 de 1975) se refiere en un editorial a la declaración de la Iglesia, en el sentido de oponerse a la educación sexual, y de invitar, por el contrario, a buscar normas para hacer la enseñanza más constructiva en la sociedad. En efecto, el episcopado mexicano, por voz de los obispos Alfonso Cobián Toriz y Francisco Orozco Lomelí, declaró no competer a la Iglesia hacer la crítica de los libros de texto, sino colaborar junto con el Estado y con los padres de familia en las tareas educativas, y ofrecerles orientaciones adecuadas.

Por su parte, *Novedades* (febrero 5 de 1975) tildó la campaña de la UNPF de hacer críticas ligeras y carentes de real fundamento teórico y técnico. El tono y los términos usados dejan entrever que a los oponentes los anima una pasión de tipo político más que un criterio pedagógico. Refiriéndose al libro de texto de la SEP, afirma que su presentación tipográfica —grabados, impresión, color, composición—, es una de las mejor editadas en muchos años. En cuanto a su contenido, puede considerarse avalado por el conjunto de especialistas que lo elaboró.

Un editorial de *Excélsior* (febrero 5 de 1975) se refiere a las censuras de la UNPF a la educación sexual impartida en las escuelas y expresa básicamente que, si el hombre es uno, las influencias sobre esa unidad no pueden ser independientes entre sí. La formación del espíritu humano, su ingreso en la sociabilidad, se efectúan lo mismo en el aula que en el seno de la familia. Por tanto, la educación, entendida como una globalidad, no puede ser patrimonio exclusivo ni del Estado ni de la familia, ni de los maestros ni de los padres.

El editorial aclara que el libro de texto gratuito no presenta la reproducción sólo desde el punto de vista fisiológico, sino subraya la actitud espiritual que debe impregnarla: el amor que reúne a dos seres complementarios.

Guillermo Jordán (*Excélsior*, febrero 5 de 1975) es uno de los pocos escritores que leyó cuidadosamente los libros de texto para revisar los conceptos atacados por la UNPF. Jordán afirma que los reclamos a los libros de texto se iniciaron a finales del 74 en Guadalajara (diciembre 13) y en Monterrey (diciembre 19); los desplegados contienen exageraciones, como que el 90% de los padres de familia considera impropio el contenido. Se refiere luego a la acusación de no enseñarse en el libro de ciencias naturales al alumno el "verdadero sentido del amor conyugal, de la grandeza y responsabilidad y trascendencia de la paternidad" (pág. 32). Jordán encuentra, en la página 71 del texto de ciencias naturales, el siguiente párrafo:

> Ahora los esposos son realmente papá y mamá. Esta es una nueva responsabilidad que antes no tenían, el cariño que los unió los ha llevado a engendrar un nuevo ser al que quieren y cuidan. El papá y la mamá deben ser capaces de mantener y educar a su familia. Un ambiente de cariño y amor dará a los niños seguridad y confianza (pág. 32).

El articulista se pregunta: "¿Hay manera más bella, más limpia y más moral para dar esta información?". A la reclamación de la UNPF del derecho primario de los padres en la educación de los hijos, Jordán responde: participan también la sociedad y, especialmente, los maestros. Además, no "existe el derecho a la ignorancia; los padres no tienen derecho a mantener a sus hijos sumidos en los prejuicios ni en torcidas interpretaciones del sexo".

La UNPF rechaza la enseñanza de la evolución...; pero —continúa Jordán— confunde la ciencia biológica con una ideología. La UNPF impugna también el libro de ciencias sociales el cual enseña al alumno que "la libre empresa es fuente de injusticia y explotación". Jordán responde: "la libertad de comercio durante la Colonia, en el caso citado, favoreció a los ingleses y no a los mexicanos". "¿Es tendenciosa tal información?". Y así, respecto de otras afirmaciones del libro de texto, Jordán responde con los datos de la historia.

Antonio Vargas McDonald (*El Día*, febrero 5 de 1975) advierte que si, en ocasiones pasadas la UNPF actuó del brazo con el clero, ahora marchaba sola, pues el Cardenal y Arzobispo Primado de México recomendó que se impartiera la educación sexual en el hogar y en la escuela, como parte de la formación integral de los niños. El articulista se detiene en la frase: "...el clero es rico y explota al pueblo, es amigo de los ricos y enemigo de los pobres"

que, según la UNPF aparece en las páginas 41, 59, 61, 92 y 98 del libro de Ciencias Sociales del sexto grado. No se menciona al clero, pues la lección se refiere a los intereses coloniales en América Latina. En la pág. 59 sólo se dice que la Iglesia "...había sido importante durante la colonia, trató de seguirlo siendo"... y apoyó a los conservadores. En las páginas 92 y 98 no se encontraba la más leve alusión al clero.

Novedades, a su vez (febrero 6 de 1975), reconocía que "en esta ocasión", la Iglesia católica no estaba detrás de la campaña de oposición a los libros de texto gratuitos; citaba luego la declaración de dos representantes de la asamblea plenaria del Episcopado Mexicano, los obispos Orozco Lomelí y Toriz Cobián, quienes afirmaron que la jerarquía eclesiástica no había tenido que ver con las manifestaciones en contra de los libros de texto y, además, hicieron constar su aprobación de impartir conocimientos adecuados sobre la educación sexual.

El doctor Héctor Solís Quiroga (*El Universal*, febrero 6 de 1975) parte de un punto central: impedir que sigan ocurriendo hechos —paternidad prematura y no deseada; madres solteras y abandono paterno apresurado; enfermedades venéreas; abandono de la mujer embarazada, prostitución, producto de la ignorancia y de la inconciencia—. Ante la impreparación de los padres de familia, según Solís Quiroga, las escuelas normales deberían preparar maestros para transmitir sistemáticamente, desde el jardín de niños hasta la enseñanza media superior, los conocimientos, no sólo de educación sexual, sino de preparación para ejercer el oficio de padres de familia, que todos necesitamos, y de planeación familiar.

Recomienda las siguientes reglas cuando el niño pregunta sobre el sexo: decirle siempre la verdad; hablarle delicadamente; contestarle sin malicia; no dejar ninguna pregunta sin respuesta; no abordar ningún tema sin previa pregunta; recordando que no todas las interrogaciones se hacen con la palabra. Muchas veces la mirada de asombro implica una pregunta, urgida de contestación; y dar la información con naturalidad y claridad.

Según Gastón García Cantú (*Excélsior*, febrero 6 de 1975), la argumentación de la UNPF contra los libros de texto presenta tres aspectos: 1) sus explicables y justificables reclamos respecto de buena parte del libro de ciencias sociales; 2) sus injustificadas quejas por la enseñanza sexual y, por último, el móvil político detrás de la protesta.

Sobre el primer punto, García Cantú coincide con la UNPF: los redactores del libro tienen como finalidad de la escuela hacer una revolución para transformar el mundo. En torno a este problema, según García Cantú, chocaron

dos extremos políticos de una clase media: los defensores de la fe y de la economía capitalista, quienes ven al gobierno como encarnación del mal; los que se presentan como emisarios de una revolución hipotética, pero para quienes, con frecuencia, lo oficial tiende a volverse oportunismo y obtienen del gobierno lo que pueden, utilizando la provocación.

El articulista estima que la pequeña burguesía ultraizquierdista, redactora del libro de ciencias sociales, le ha hecho paradójicamente el juego a la pequeña burguesía de la derecha: el grupo empresarial de Monterrey. De ahí partió la ofensiva contra los libros de texto. García Cantú compara los argumentos del Lic. Adolfo Chrislieb en 1962 con las boberías y clericalismo de los de la UNPF. Pero la apertura de la Iglesia a partir de sus encíclicas *Mater et magistra* y *Pacem in terris*, con su mensaje de renovación cristiana y política de coexistencia religiosa, infligió al clericalismo su más grave derrota.

El autor recapitula: los libros de ciencias naturales difícilmente son superables. Niños educados en el conocimiento de los procesos de la transmisión de la vida seguramente influirán en rechazar la pornografía en las nuevas generaciones.

El libro de ciencias sociales del sexto grado debe ser estrictamente informativo y no contener propaganda política ni provocaciones subconscientes. García Cantú sugiere retornar a los concursos, en lugar de la elección arbitraria de redactores del libro.

El gobierno no debe pasar por alto el móvil de la campaña. Es probable que la actual ofensiva empresarial de Monterrey sea un pretexto, como ocurrió en 1972, para obtener nuevos privilegios y concesiones.

Alejandro Avilés, por su parte (*Excélsior*, febrero 8 de 1975) sugiere tratar el problema de los libros de texto no en forma de diatriba sino de diálogo. Así, los errores podrían corregirse objetivamente sin detrimento del cambio social que pretenden promover. Critica las posturas extremistas tanto de la UNPF que, según Avilés, escogió a un neonazi para su defensa - hizo una selección amañada de textos y utilizó citas inexactas para sus ataques- como de los autores de los textos de ciencias sociales —a veces tendenciosos, excedidos en sus elogios a los regímenes socialistas y faltos de objetividad al omitir las realidades negativas de los mismos regímenes—, como de los voceros de la extrema izquierda, quienes respondieron con violencia jacobina, atribuyendo a la Iglesia complicidades inexistentes.

Avilés alaba la postura de los obispos, quienes en respuesta a éstos y a aquéllos advirtieron que la UNPF obra por propia cuenta y no movida por el clero. Avilés comenta luego las declaraciones de la Iglesia sobre la educación sexual y menciona un folleto del sacerdote Faustino Cervantes Ibarrola.

El Nacional (febrero 10 de 1975), por su parte, reconocía ser natural la diversidad de criterios sobre los libros de texto por razón del pluralismo ideológico existente en México. El editorial cita las afirmaciones de Bravo Ahúja sobre críticas honradas y bien intencionadas de los libros de texto gratuitos y agrega que la política de la SEP consistió en mantener abiertas las vías, a fin de que tanto los padres como los educadores hicieran llegar sus sugerencias al Consejo Nacional Técnico de la Educación.

Es interesante mencionar que, desde 1974, el obispo Manuel Pérez Gil, presidente de la Comisión Episcopal de Educación y Cultura dirigió (julio 18 de 1974) una carta sobre el tema sexual a todos los obispos del país. En esta carta, publicada ya en diversos medios, afirma el autor:

> La Comisión ha sometido el texto (de la lección de instrucción sexual del libro de sexto grado) al análisis de diversos grupos de personas que lo encontraron básicamente aceptable desde el punto de vista técnico-biológico, aunque se juzga que el valor pedagógico de esta lección dependerá, en cada caso, de la manera cómo el educador la presente a los alumnos.

Y más adelante:

> Teniendo en cuenta que la lección es básicamente buena y que en parte tiene carácter experimental, sí creemos, salvo un juicio mejor, que debe evitarse que la demagogia, muchas veces fundada sólo en el prejuicio, suscite una nueva repulsa estéril a un texto que...muy probablemente puede ser bien utilizado por los buenos maestros y aun por los padres de familia (Latapí, 1979, p. 59).

Genaro María González (*Excélsior*, febrero 10 de 1975), por su parte, entra en materia con una cita del general de los jesuitas Pedro Arrupe: "no nos vaya a suceder que preparemos a los jóvenes para un mundo que ya no existe".

González precisa que los libros son perfectibles. El ataque virulento no es el medio más adecuado para reformarlos. La Iglesia no está contra la gratuidad, ni contra la educación sexual, ni contra los cambios sociales. Los voceros del episcopado precisaron la independencia entre Iglesia y cualquier asociación de padres de familia; resultan injustificables los ataques lanzados contra el cardenal Miguel Darío Miranda (*Últimas noticias*, febrero 5 de 1975). Todo cambio (principalmente si es socio-económico) provoca malestar: la Revolución Mexicana, las encíclicas de los papas, la constante intervención norteamericana en Latinoamericana, son hechos históricos, cuya

existencia es independiente de nuestras opciones políticas, filosóficas y aun religiosas.

La narración bíblica no favorece ni se opone a las teorías evolucionistas del hombre, respecto del origen del cuerpo humano. La Iglesia no se plantea el origen científico del hombre, sino el religioso.

Luego cita unas palabras de la encíclica *Populorum Progressio*: "Mientras se siga sosteniendo la propiedad privada de los medios de producción como un derecho absoluto seguirá prevaleciendo la situación de injusticia".

González, conocedor de los documentos eclesiásticos recientes, menciona las declaraciones de Paulo VI, Juan XXIII, de los documentos de Medellín y la carta pastoral del Episcopado Mexicano. Y trata de probar que la Iglesia reconoce nuestra situación de profundos cambios y las transformaciones estructurales que respondan a esos cambios.

José J. Castellanos (*El Heraldo de México*, febrero 11 de 1975), a su vez, reconoce que de hecho falta dar educación sexual a los niños. Según Castellanos, los padres identifican educación con escuela y descargan toda la responsabilidad en ella. La idea de que los profesores sólo son auxiliares en la educación quedó relegada al olvido. Y así como en la vida política, cívica, social y económica se manifiesta irresponsabilidad, inmadurez e incapacidad, también en la interacción de los sexos.

Después, ofrece su criterio de lo que sería una sana educación sexual -la anatomía, la fisiología y la endocrinología no son sus elementos constitutivos- como opuesta a lo que serían clases de sexología o veterinaria. En la relación padres e hijos, imbuida de amor, conocimiento y delicadeza, es donde debe proporcionarse esta información clara y completa. De manera supletoria, pueden impartirla los buenos educadores, pero no en forma masiva sino individual. La atracción de los sexos se realiza a pesar de los conocimientos anatómicos, fisiológicos o endocrinológicos. "Si el amor y la castidad que respetan la dignidad humana y el significado de la trasmisión de la vida no se incluyen en ella, no podrán eliminarse los males que ahora se pretende erradicar".

Gerardo Canseco (*El Heraldo de México*, febrero 11 de 1975) menciona los programas polémicos de televisión que trataron el tema de la educación sexual. En ellos se concluye que la educación sexual es necesaria. Por otra parte, nadie logra definir qué es, cuáles son los objetivos y los métodos más idóneos; cuáles las características ambientales, magisteriales y didácticas que deben rodearla.

El escritor cita la confusión creada en un programa de "Anatomías" relati-

vo también a una transmisión de "¿Qué pasa en México?", con interesantes entrevistas de jóvenes y padres de familia.[9]

Alude asimismo al Concilio Vaticano II —en el documento sobre la educación cristiana de la juventud— en el cual se afirmó la necesidad de iniciar a los niños y adolescentes, "conforme avanza su edad, en una positiva y prudente educación sexual."[10]

Termina invitando a que se organicen mejores programas, con verdaderos especialistas que representen diversas posturas y que pueden orientar sobre los fines y los medios para dar educación sexual, así como las características, conocimientos y cualidades necesarios en quien la imparta.

Rafael Solana (*El Día*, febrero 14 de 1975) recuerda dos incidentes reveladores de la actitud de Jaime Torres Bodet para resolver los conflictos respecto de los libros de texto de 1962. Pueden aplicarse al momento actual.

Torres Bodet ordenó se formara una comisión con maestros encargados de la elaboración de los textos, encabezada por Soledad Anaya Solórzano, quien convocó a los padres de familia, capitanes de la rebelión, para tener con ellos unas pláticas. Al momento de empezar, uno de los padres pidió a los pedagogos les diesen un tiempo razonable, con objeto de poder leer los libros y enterarse de su contenido. En ese instante, los maestros abandonaron la sala. No tendría objeto discutir con personas que habían lanzado ataques a los textos sin ningún asomo de seriedad y de conocimiento.

El otro episodio tuvo lugar en la embajada de Francia, entre el arzobispo de México, el secretario de Educación Pública, el embajador y los secretarios particulares de estos últimos. En un momento dado, se quedaron solos en la mesa, como por media hora, el cardenal y el secretario. Algo salió de esa conversación extraoficial y secreta, pues el clero nunca atacó los textos de 1962. De esto está bien enterado el actual secretario Bravo Ahúja, quien en aquellos tiempos fungía como subsecretario.

Francisco González Rul, del Museo Nacional de las Culturas, (*Foro de Excélsior*, febrero 15 de 1975) comentó unos párrafos del Manifiesto de la UNPF (febrero 3 de 1975), sobre el descubrimiento efectuado por Mary Leaky, en Tanzania (1959), de los restos de un homínido tardío, llamado *Zinjanthropo*. En cambio, el Manifiesto no mencionó que los Leakey descubrieron, en 1969, un verdadero hombre, clasificado como *homo habilis*.

---

[9] Es lamentable la ignorancia de los padres de familia respecto de obras que los ayuden a impartir a sus hijos educación sexual. Véanse, a guisa de ejemplos, las siguientes*: Iniciación de los niños en la vida*. (20a. ed.) Bilbao: Ediciones Desclée de Brouwer, 1975; Gerald Kelly. *Juventud y castidad*. (Trad. de A. Martins). México: Buena Prensa, 1952.

[10] Véanse *Documentos del Concilio Vaticano II*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1980, pp. 599-600.

Los científicos actuales aceptan los trabajos de Darwin y Wallace sobre la evolución, cualquiera que sea su posición política o ideológica. Por otra parte, la posición religiosa no está reñida con la científica, como lo comprueban los científicos españoles actuales, quienes estaban a la vanguardia de la investigación en paleo-antropología y evolución; y los sacerdotes Obermaier; y Breuil; y el jesuita Pierre Teilhard de Chardin.[11]

González Rul tacha de ignorante a la UNPF más que de mal pensada en su crítica de ciertos pasajes del libro de Ciencias naturales. Seguramente, debía serle desconocida la posición de las altas autoridades de la Iglesia Católica en relación con la evolución y la paleoantropología. Si no fuere así, quizá la propaganda de una secta protestante norteamericana afectó las filas mexicanas de la UNPF de Jalisco.

Entre los calificativos que salieron a relucir en el debate sobre los libros de texto, apareció inevitablemente el "oscurantismo". José de Jesús Quezada (*La Prensa*, febrero 20 de 1975) arremete contra el término y registra la definición del diccionario: "oposición a la instrucción de las clases populares." Y luego dedica el resto del artículo a probar que la Iglesia, a partir de la conquista, se preocupó fundamentalmente por la difusión de la cultura en todos sus grados, actitud muy alejada del mencionado oscurantismo.

La acción eclesiástica, según Quezada, se caracterizó en México, desde hace cuatro siglos, por el establecimiento de escuelas, institutos, colegios, universidades, difusores de la cultura, desde sus más elementales principios hasta sus más elevados rangos.

Además, continúa Quezada, las instituciones eclesiásticas funcionan sin ánimo de lucro y, muchas veces, con cuotas simbólicas; y llevan a los niños, con el sacrificio de su libertad individual, desde el elemental alfabeto hasta el conocimiento técnico y humanista, como lo comprueban los hermanos maristas, los hermanos de las escuelas cristianas e innumerables religiosas.

Rafael Moreno (*Excélsior*, febrero 23 de 1975) fue uno de los pocos que analizó cuidadosamente las lecciones 12 y 13 del libro de ciencias naturales sobre educación sexual y las propuso como ejemplares desde el punto de vista pedagógico y moral; concedió que existen errores y afirmaciones confusas, pero el texto proporciona la formación requerida para facilitar al niño asomarse al umbral de la adolescencia.

Por principio de cuentas, la unidad "Cómo nos desarrollamos" garantiza al

---

[11] Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955) filósofo, paleontólogo y teólogo francés. Codescubridor del *Sinanthropus pekinensis*. Autor de numerosas obras y de una novedosa teoría integral de la evolución del hombre. Henri Breuil (-1961), sacerdote francés, paleontólogo, profesor en el *College de France*. Autor de varias obras sobre las pinturas rupestres. Hugo Obermaier (1877-), sacerdote alemán, paleontólogo y explorador de las cuevas de Santander, España. Escribió diversas obras sobre las pinturas rupestres.

niño el derecho a la educación sexual que actualmente nadie le cumple. La escuela no margina a la familia, sino le proporciona, con el libro de texto y las orientaciones didácticas, una información racional y libre de errores. El texto proporciona educación sexual y no mera información del sexo. La razón de enseñarse en el texto cómo se desarrolla el hombre es un aprendizaje, de parte del niño, de cómo llevar a cabo la consolidación de la sexualidad. Las nociones biológicas se consideran siempre desde una perspectiva moral. En el libro se recalca que una cosa es la posibilidad biológica de engendrar hijos y otra la preparación para ser padre. La paternidad implica madurez humana manifestada en la práctica de estos valores fundamentales: el cariño que une a hombre y mujer, la responsabilidad de ser papá y mamá, la ternura y la prudencia en el trato del niño, la capacidad de producir bienestar para el hijo y la sabiduría para educarlo.

En el libro del maestro, no así en el de los alumnos, parece legitimarse la práctica de la masturbación, pues el libro recurre a estadísticas, según las cuales, la masturbación masculina es un acto común entre el 70 y 80% de los varones y en proporción semejante para las mujeres. Los biólogos no pretenden establecer normas de conducta con ayuda de datos estadísticos; se limitan a señalar que surge un conflicto entre las necesidades sexuales y las normas morales, religiosas, sociales y culturales.

Finalmente, Moreno se refiere al movimiento teológico contemporáneo, reconocedor de la condición humana, de suerte tal que excusa a la masturbación de pecado grave. Esta nueva posición de la teología católica no sólo se acerca al libro de texto gratuito, sino coincide en el fondo con las tesis biológicas.

Otro articulista, Javier Romero (*El Día*, febrero 23 de 1975) —en respuesta al llamado de la SEP de señalar fallas en los libros de texto en busca de enmiendas— propone se revisen los desajustes entre "el buen plan enunciado y la deficiente realización" del libro de ciencias sociales para sexto año. Marx observó (p. 109) que la sociedad está dividida en clases y que sus diferencias producen la lucha entre ellas. Pero nada se dice que el mismo Marx se encargó de rechazar la paternidad de esa observación como lo escribió Marx a Weydemeyer, en marzo 5 de 1852. Romero subraya ser inconcebible, en un libro compuesto por un impresionante equipo de autores, coordinadores, colaboradores, asesores, revisores y correctores, semejante pifia. Enseguida se refiere a un artículo de Rodolfo Stavenhagen como uno de los revisores, publicado la semana anterior. Enumera Romero una serie de expresiones y buenos deseos de Stavenhagen para la educación de los niños mexicanos, pero los aciertos pedagógicos del libro, según Romero, tropiezan con "estereoti-

pos y prejuicios... inexactitudes, errores, omisiones, descuidos, francas pifias e, incluso, atropellos a la gramática".

Romero contesta al comentario de Stavenhagen de que "pueden ser mejorados", más que una posibilidad es un imperativo. Y menciona un artículo, publicado anteriormente, en el cual analizaba "cómo la explicación de algunos procesos se sustituye por la 'suerte' de un gobernante o la 'bondad' o 'maldad' de otro, o se introduce en calidad de demiurgo un 'desgraciadamente' se hizo esto o aquello". El enfoque sobre la época de Cárdenas es superficial, al tratar de la consolidación de una fuerza obrera independiente venida desde atrás, según Nathaniel y Sylvia Weyl (1939), pero los autores de los libros de texto, acuden al providencialismo de elegidos y trasforman a Cárdenas en el *factotum* que se da cuenta de la necesidad de organizar a los obreros. Tal explicación minimiza la acción de las masas organizadas y da a los niños una falsa impresión del papel independiente de los fenómenos sociales más decisivos. Semejante papel se le atribuye a Roosevelt en la creación del sindicalismo en Norteamérica. Este es un error de fondo, según Romero. Los autores del libro, según Romero, "usan el 'darse cuenta' de los gobernantes como regla de oro para superar los problemas: cuando Ghandi se ponía en huelga de hambre 'los ingleses se dieron cuenta de que Ghandi tenía razón' y así le concedieron la independencia a la India" (p. 176).

La Revolución es, para los autores, "un desorden". A veces también afirma que es cambiar las cosas en forma "rápida y violenta". Olvidan las posibilidades de la vía revolucionaria pacífica y de los grandes pacíficos.

A Romero le disgusta la presentación especialmente vaga de las características del fascismo: Musolini "fue el primer político que, temeroso del comunismo y creyendo que el capitalismo estaba en crisis, trató de encontrar una forma diferente de organización política para su país, Italia (p. 130)". El libro de texto no llega, por tanto, nunca el meollo del fascismo como dictadura terrorista del gran capital.

Menciona Romero, también, algunos anacronismos: incluir el impresionismo en el siglo XX cuando es del siglo XIX. Su promotor fue Monet no Manet. Este ni siquiera es considerado como impresionista sino como precursor.

Los autores utilizan dos pesas y dos medidas: con la escuela de *Excélsior* se achacan males al socialismo de la URSS; y se embellece el de China. Al hablar de las metas de la revolución cubana, se pregunta al niño: "¿recuerdas que también el pueblo mexicano luchó por esos objetivos en 1910?" (p. 189).

Después menciona algunos garrafales descuidos: trilladoras que sirven para abrir zurcos (p. 102): construcción de carreteras iniciada en la época de Cár-

denas (p. 18), cuando son de la época de Calles; los colonos ingleses llegaron a las costas de América del Norte en el siglo de la Ilustración, esto es, el XVIII, (p. 27); la Constitución de 1917 prevé problemas y contiene leyes (p. 122); etcétera.

Capítulo especial, según Romero, merecería la gramática: palabras mal empleadas, comas erráticas, metidas frecuentemente entre sujeto y verbo; etcétera. El articulista se pregunta si no merece más respeto el niño mexicano, ciudadano del futuro.

Sería prolijo seguir citando los artículos —decenas de ellos— que aparecieron en los meses siguientes sobre este tema. Bastan los comentados más arriba, quizá demasiados en número para describir la trayectoria de la controversia sobre los libros de texto. Puede afirmarse que el balance final fue favorable a los textos y, sobre todo, que la SEP cumplió su promesa de tener en cuenta las observaciones y comentarios de los críticos para corregir el texto de los libros. Esta actitud es digna de todo encomio.[12,13]

[12] En la edición de 1983, al menos algunas de las medias verdades se complementaron con los actos de crueldad de Stalin y las consecuencias de la dependencia científica económica y política de Cuba respecto de la URSS (p. 59).

[13] En la ciudad de Monterrey, N.L. hubo también dimes y diretes entre la SEP y la Unión Neoleonesa de Padres de Familia. Los puntos principales de la controversia aparecen en: *El Diario de Monterrey*, marzo 22 de 1975; *El Sol de la Tarde*, marzo 22 de 1975; *El Porvenir*, marzo 23 de 1975; *La Tribuna de Monterrey*, marzo 26 de 1975; *El Porvenir*, marzo 26 de 1975 y, sobre todo, *Revista SEP.* Asamblea informativa sobre la reforma educativa y los libros de texto gratuitos. Monterrey, N.L. Informaciones y opiniones en la prensa regiomontana. Tercer Número Extraordinario, marzo de 1975. Año III.

CAPITULO XI

LAS BELLAS ARTES

Además de atender a la educación escolarizada, la administración del presidente Echeverría cultivó la actividad artística, tanto en la capital como en los estados y algunas ciudades del extranjero, con funciones de teatro, ópera y danza, así como conciertos, conferencias, exposiciones y recitales.

1. La educación artística

Se elaboraron los programas de educación artística integral para primaria y secundaria, con las guías didácticas correspondientes. En la enseñanza normal, se aplicaron nuevos programas para la educación artística y su didáctica y se ofrecieron cursos y seminarios de capacitación y actualización a los maestros en servicio.

La educación artística profesional, impartida en siete instituciones dependientes del INBA: Academia de la Danza Mexicana, Conservatorio Nacional de Música, Escuela de Arte Teatral, Escuela de Diseño y Artesanías, Escuela Nacional de Artes Plásticas, Escuela Nacional de Danza, y Escuela Superior de Música, reestructuró sus planes de estudio, y sus grados académicos obtuvieron el reconocimiento de la Dirección General de Profesiones.

Se instaló el Taller Nacional de Grabado en Aguascalientes, al cual se deben trabajos de gran calidad, así como el Taller Nacional del Tapiz en el Exconvento de la Merced, dedicado a la enseñanza de diversas técnicas de tapicería artística.

2. Música

La difusión y enseñanza de la música se efectuó mediante conciertos y la sección de música escolar.

Con los conciertos se buscó formar a públicos masivos aficionados a esta música. Con este fin, se organizaron temporadas y funciones populares en

1972 en el Alcázar del Castillo de Chapultepec, en 1973 en las Plazas Públicas, con el programa "Arte en las Delegaciones", en 1974 con los conciertos populares en las ciudades de provincia y, en 1975-1976, en el Auditorio Nacional. Los conciertos estuvieron a cargo de la Orquesta Sinfónica Nacional y de otras orquestas.

La Orquesta Sinfónica Nacional (OSN), además de estas funciones populares, ofreció en primavera y otoño sus temporadas formales en el Palacio de Bellas Artes. Se organizaron homenajes especiales en 1975 y 1976 a Gustavo Mahler (1860-1911), Maurice Ravel (1875-1937) y Manuel de Falla (1876-1946).

La misma OSN no sólo promovió la música mexicana en el país, sino emprendió en 1974 una gira por Norteamérica y Guatemala, en la cual interpretó obras de autores mexicanos: Silvestre Revueltas (1899-1940), Carlos Chávez (1899-1978), Blas Galindo (1910-) José Pablo Moncayo (1912-1958), y también de los grandes maestros de la música mundial. La misma orquesta realizó en 1975 una gira por el Caribe con el propio fin. Además de la música sinfónica, la SEP promovió la música de cámara. Desde 1974 se efectuaron en la Pinacoteca Virreinal temporadas en las cuales se presentaron dos veces por semana grupos y solistas nacionales y extranjeros.

El año de 1972 fue importante en la historia del INBA, pues se creó la Compañía Nacional de Opera, la cual ofreció desde entonces temporadas anuales, que incluían series de funciones en el Palacio de Bellas Artes y en el Auditorio Nacional. En 1973, la SNO realizó una gira por las principales ciudades de provincia para ofrecer un repertorio de obras clásicas. Las funciones de ópera y conciertos presentados durante este sexenio aparecen en el cuadro siguiente:

CUADRO 37

Funciones de ópera y conciertos

Año	1971	1972	1973	1974	1975	1976	Total
Número de conciertos	70	195	199	266	203	108	1 041
Número de funciones	54	25	20	33	29	18	179

El Conservatorio Nacional de Música, institución fundamental para impulsar el desarrollo musical del país, atendió en el sexenio a 5 434 alumnos y ofreció 351 conciertos de alumnos y maestros ("Informe de labores", 1976, pp. 162-163).

Durante el sexenio, el INBA auspició permanentemente conciertos y recitales, además de presentar funciones de ópera nacional e internacional. Recibió las visitas de orquestas, directores, músicos y cantantes de reconocido prestigio internacional.

En 1976, el INBA propició la creación de la Orquesta Filarmónica de las Américas, la organización de uno de los eventos musicales más importantes, el festival Pablo Casals (1876-1973), y apoyó conciertos de orquestas sinfónicas internacionalmente reconocidas. Se invitó a directores y solistas de gran prestigio para participar en estos eventos, presentados no sólo en la capital de la república, sino también en varias ciudades de provincia. Por primera vez, se transmitieron por radio y televisión, en vivo y por red nacional, los diferentes conciertos (*La obra educativa del sexenio*, 1976, pp. 125-127).

3. Danza

El Departamento de Danza se encargó de la difusión de las diferentes manifestaciones del arte coreográfico por medio de cuerpos de ballet y de la enseñanza del mismo, responsabilidad de la Academia Mexicana de la Danza.

De dicho Departamento dependían los grupos de Ballet Contemporáneo, Ballet Clásico de México, Ballet Nacional, Ballet Independiente y Expansión siete, creado en 1973, así como grupos de otras instituciones, como el Ballet Clásico 70 y otros de provincia.

En el programa, "Artes en las Delegaciones", participaron los ballet del INBA con un total de 28 funciones en distintas plazas públicas. Se realizó también otro programa en 1973 de la "Danza en los Museos", en el cual participó la Compañía Nacional de Danza Clásica, creada ese mismo año.

En 1972 se creó por iniciativa presidencial el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Danza (FONADAN) y sus funciones dieron a conocer las características de las danzas del país y permitieron elaborar un atlas de la danza mexicana por regiones y su correspondiente calendario de fiestas y ceremonias. Puebla y Chiapas efectuaron la recopilación de estos datos.

Semanalmente, a partir de 1973, se presentaron grupos de danza popular en la explanada del Museo de Antropología. El cuerpo técnico de FONADAN recogió los datos sobre las danzas que interpretaron.

Además, como parte de los programas de difusión, se transmitieron 21 filmaciones por 13 canales de televisión y se editó un libro que recoge las

danzas populares de Chiapas. Asimismo, se creó un archivo fotográfico y técnico con la investigación de tres años de actividades de FONADAN.

En 1976, se publicó el decreto de creación del consejo de la danza, dependiente de la SEP, con representación de organismos oficiales como la Secretaría de Relaciones Exteriores, la Secretaría de la Presidencia y los profesionales de la danza: Academia Mexicana de la Danza; Compañía Nacional de Danza Clásica; Ballet Nacional de México, A.C.; Ballet Independiente, A.C.; y Asociación Mexicana de la Danza, A.C. Los objetivos de este consejo son: divulgar la danza, investigarla, promoverla y difundirla en todos sus niveles, profesional, semiprofesional y de aficionados; y modalidades clásica, moderna, folklórica, etcétera.

Un beneficio inmediato, resultado de la creación de este organismo, fue garantizar a los bailarines las percepciones económicas adecuadas, con el objeto de estimularlos a dedicarse en forma profesional a la danza. Además, se proyectó un movimiento nacional de aficionados a la danza, para difundir su práctica por medio de conferencias ilustradas, y preparar a maestros en diversos lugares del país, por cursos intensivos.

Las funciones ofrecidas por el INBA en el periodo 1971-1976, con grupos dependientes de él, de otras instituciones, o extranjeros, se resumen en el cuadro siguiente:

CUADRO 38

Funciones ofrecidas en el INBA

Año	*1971*	*1972*	*1973*	*1974*	*1975*	*1976*	*Total*
Número de funciones	138	296	552	470	380	287	2 133

Los grupos internacionales más importantes que visitaron el país fueron: Ballet de Senegal, Ballet Sheng Yang, Ballet Festivales de España, Ballet Maxowse, Ballet del Teatro Colón, Ballet Paul Taylor y Rudolf Nureyev, Margot Fonteyn y London Ballet, London Dance Theatre, Ballet Nacional de Cuba y Alicia Alonso, Ballet Bat-dor, Murray Louis, Antonio Grades y su Ballet y Louis Falco.

Entre los grupos nacionales no dependientes del Instituto se presentaron el Ballet Folklórico de México de Amalia Hernández,[1] el Taller Coreográfico

[1] Creado en 1961 por Amalia Hernández con un cuerpo de 20 bailarines. Ha efectuado funciones en diversos países. Véase Artes de México, 1967, 14 (No. 2/89, pp. 4-5.

de la UNAM y el Ballet de la Universidad Veracruzana ("Informe de labores", 1976, pp. 159-161; *La obra educativa en el sexenio, 1976*, p. 130).

4. Teatro

Las actividades del Departamento de Teatro estuvieron a cargo de la Compañía Nacional de Teatro, creada en 1972, el Centro Nacional de Teatro Infantil, en 1974, los concursos de teatro y la Escuela de Arte Teatral. Tales actividades se llevaron al cabo en el Palacio de Bellas Artes, el Teatro Jiménez Rueda, Orientación, del Bosque, el Galeón, el Granero, Gorostiza (antes Comonfort y Sala Villaurrutia).

La Compañía Nacional de Teatro, establecida con el objeto de dotar al país de una compañía teatral estable, presentó en su sede, el Teatro Jiménez Rueda, desde su formación, las siguientes obras: *El examen de maridos*, de Juan Ruiz de Alarcón (1581-1639); *Numancia*, de Miguel de Cervantes (1947-1616); *Santa Juana de los mataderos*, de Bertolt Brecht (1898-1956); *El Proceso*, de Franz Kafka (1883-1924); *Julio César*, de William Shakespeare (1564-1616); *Las cartas de Wolfgang A. Mozart* (1756-1791), de Emilio Carballido; *Historia del Zoólogico*, de Edward Albee (1928-).

Otra modalidad de teatro, el Teatro Trashumante, llevó espectáculos teatrales a poblaciones carentes de salas o escenarios adecuados. Los grupos de teatro trashumante presentaron en el sexenio 19 obras.

Las funciones de teatro para niños, tan importantes para su desarrollo cultural, tuvieron un público en el sexenio de 3 021 100 escolares, desde jardines de niños hasta secundarias. Entre las obras presentadas, destacaban *El Dragón*, *Viaje a Pueblo Feliz*, *La Tempestad*, *Viva la Paz*, *La paz ficticia*, *Reino misterioso* y *A trabajar*.

En 1973-1975, se efectuó en el Teatro Goroztiza el Festival de Otoño, en el cual participaron grupos aficionados de teatro de todo el país, los cuales representaron obras inéditas de autores mexicanos. El festival fue de competencia y se premiaron la mejor obra, grupo, dirección, actuación masculina y femenina y escenografía. En 1973, participaron 28 grupos y en 1975, 35.

El número de funciones realizadas en los escenarios dependientes del INBA aparecen en el cuadro siguiente:

CUADRO 39

Funciones en los escenarios dependientes del INBA

Año	*1971*	*1972*	*1973*	*1974*	*1975*	*1976*	*Total*
Número de funciones	1 641	1 253	1 384	1 180	1 157	1 109	7 725

Además de los grupos del país, lo visitaron importantes compañías teatrales extranjeras, que se presentaron por intercambios culturales, visitas oficiales o con motivo del Festival Cervantino de Guanajuato,[2] con los cuales colaboró el INBA en diversas ramas artísticas. Estas fueron: Teatro Clásico de Roma; Marionetas de Checoeslovaquia; Emily Williams; Jacques Echatillon; María Casares; Young Vick; Spanish Repertory of New York: Petit Odéon; Teatro Incontro; María Guerrero; Víctor García; Teatro Vinhonady; Compañía Nacional de Costa Rica; Actors Company; Teatro Stu; Cámara 55; y Teatro Pesquisas (Informe de labores, 1976, pp. 163-164).

El INBA continuó con la interesante labor de teatro educativo, mediante funciones para el público infantil escolar. El juego escénico se llevó a 110 alumnos de jardín de niños y un teatro de muñecos se presentó diariamente a tres planteles. La obra teatral *Viaje al pueblo feliz* fue presenciada por 156 000 niños de los dos primeros grados de primaria del área metropolitana de la ciudad de México y *La Tempestad* de Shakespeare se representó ante 450 000 de tercero a sexto grados.

La SEP favoreció también la creación del primer laboratorio teatral que, bajo la forma jurídica de Asociación Civil, funciona en el país. El Centro de Arte Dramático, A.C. (CADAC) abrió sus puertas en 1975 y desempeña su tarea por medio de tres áreas básicas: la educativa, la artística y la promocional. Se orienta a la formación de actores, directores, autores, críticos e investigadores del teatro (La obra educativa del sexenio, 1976, pp. 129-130).

5. MUSEOS

El Instituto Nacional de Antropología e Historia (INHA) tenía entonces 66 museos de dimensiones, jerarquía y contenido diversos, destinados a custo-

[2] El Festival Cervantino tuvo su origen en los Entremeses Cervantinos, creados en Guanajuato, Gto., por el maestro de teatro Enrique Ruelas (1913-) en febrero 29 de 1953. En 1972 se convirtieron en el Festival Internacional Cervantino. Un decreto del ejecutivo federal, de diciembre 22 de 1975, dotó aquél de un comité organizador, adicionado por otro decreto, de febrero 17 de 1977, el cual le asignó una comisión consultiva, auxiliar del propio comité.

diar y difundir los materiales y conocimientos relacionados con la antropología y la historia.

De estos 64 museos, cuatro son nacionales y tres se localizan en el D.F.; El Nacional de Antropología, El Nacional de Historia y El Nacional de las Culturas; uno más, *El Nacional* del Virreinato se encuentra en Tepozotlán, Edo. de México. De los cuatro mencionados, tres albergan colecciones procedentes de todo el país, y su temática cubre efectivamente lo nacional. El cuarto, de las Culturas, se ocupa de presentar aspectos etnográficos y arqueológicos de otras naciones.

Otros 22 son museos regionales, de los cuales, unos son especializados, otros monográficos y, finalmente, los terceros, generales. La magnitud e importancia de sus colecciones y de los edificios que los alojan, así como la calidad de sus exhibiciones y sus servicios son también variados. Diecisiete de los museos regionales se localizan en capitales de provincia y cinco en otras ciudades. El Histórico Regional de Loreto, Baja California Sur; el Regional de Puebla, (Pue.), y el Regional de Torreón, (Coah.), se crearon durante este sexenio.

Siete museos locales de reciente creación pretendían ofrecer una visión integral del lugar donde se encuentran, generalmente en poblaciones de 10 a 25 mil habitantes. Ellos son los locales de Pénjamo, Salamanca, Acámbaro y Valle de Santiago, en Guanajuato; el local de Yautepec, Mor., el local de Córdoba, Ver., y el local de San Miguel Amantla, en Azcapotzalco, D.F.

Existen además 20 museos de sitio que presentan e interpretan los valores culturales de los 20 monumentos o zonas que los comprenden, y cuyo contenido está supeditado a la importancia del sitio, ya sea arqueológico o histórico. En el sexenio del presidente Echeverría se crearon el Arqueológico de Tres Zapotes, Veracruz, y el Histórico de Cuitzeo, en Michoacán.

El INAH promueve además la creación de museos escolares con la participación de alumnos y maestros, cuya actividad fomenta el reconocimiento y valoración de los bienes culturales y ambientales y la comprensión de la realidad, a partir de la observación directa de ejemplares, junto con la información obtenida dentro del área inmediata de acción. A la fecha, se habían instalado 705 museos escolares en los estados de Chihuahua, Hidalgo, Jalisco, México, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, y el Distrito Federal.

De 1971 a 1975, 15 368 124 personas visitaron los museos del INAH. Especialistas del Instituto guiaron algunas de esas visitas, quienes en forma clara y precisa describieron el valor de las piezas, su ubicación histórica y su relación con el contenido general del museo.

Los museos organizan además exposiciones, conferencias y proyecciones cinematográficas. De 1971 a 1976, se presentaron 246 exposiciones en los diferentes museos de INAH. De ellas, doce fueron exposiciones viajeras entre

las cuales sobresalían: el Arte de salvar el arte, presentada en las ciudades de Guadalajara, Oaxaca, Jalapa, Veracruz y Guerrero; Museo sobre rieles, en los poblados de la ruta ferroviaria Chihuahua-Pacífico y Arqueología en el Metro, en las ciudades de Guadalajara, Guanajuato y Tepic ("Informe de Labores", 1976, pp. 149-150).

El INAH trabajó con afán en la protección, estudio y divulgación del patrimonio histórico y cultural de México. Para la mejor conservación del patrimonio, se expidió (mayo de 1972) la *Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas*, la cual establece la propiedad nacional de todos los bienes arqueológicos y protege de manera adecuada los testimonios históricos. El reglamento de esta ley entró en vigor en 1975. Al mismo tiempo, se amplió la protección directa en zonas arqueológicas e históricas en todo el país y se constituyeron los registros públicos de monumentos y zonas arqueológicas e históricas en los cuales aparecen colecciones que están en manos de particulares.

Entre los proyectos de investigación arqueológica del INAH, sobresalieron los de Cobáh, Kohunlich y Tulúm, Quinta Roo; Palenque y Yaxchilán, Chiapas; Tula, Hidalgo; Cacaxtla, Tlaxcala, y varios sitios del estado de Oaxaca. La investigación histórica incluyó trabajos fundamentales de historiografía política, económica y social de México. La investigación lingüística se centró en los idiomas indígenas del país; los estudios de antropología social abarcaron tanto las sociedades tradicionales como los problemas cruciales del México contemporáneo; los estudios de antropología física se hicieron tanto en restos óseos como en individuos vivos. La Escuela Nacional de Antropología e Historia formó al personal de investigación y se tenía, además, el Centro de Investigaciones Superiores del INAH (CISINAH) institución descentralizada, establecida por decreto presidencial en 1973, cuya finalidad es capacitar a investigadores en el nivel de posgrado. El INAH prepara también técnicos en restauración y museografía, tanto mexicanos como de otros países latinoamericanos.

En 1972, abrió sus puertas el Museo Regional de Oaxaca; en 1974, se inauguró el Museo Regional de Cuauhnáhuac, en Cuernavaca; a fines de 1974, se concluyó la instalación del Museo de Taxco, con la colección donada por el Sr. Williams Spratling. Ese mismo año, se inauguró el Museo de Arte Prehispánico, situado en la ciudad de Oaxaca, obsequio del pintor Rufino Tamayo al país. En 1976, se inauguraron los Museos de Guadalajara y Puebla y se instalaron museos locales en diversas ciudades de la república. El programa de museos escolares cuenta ya con más de 400 museos, instalados, sobre todo, en escuelas rurales.

El gobierno del presidente Echeverría intensificó el registro de edificios

históricos civiles y la delimitación de zonas históricas en diversas zonas del país. Las principales obras de restauración en edificios históricos en proceso, o concluidas recientemente, son las de los exconventos de Santo Domingo, Oax.; el Carmen de Churubusco, D.F.; San Agustín en Salamanca, Gto.; el Palacio de Cortés en Cuernavaca, Mor.; el Fuerte de San Juan de Ulúa, Ver.; los templos de Yaunhuitlán y Coixtlahuac, Oax.; El Museo Michoacano de Morelia, Mich. y las Misiones de Baja California.

Se pudo adquirir, entre los materiales históricos, el archivo fotográfico Agustín V. Casasola (1874-1938); por otra parte, la Colección Científica, la serie-INAH, el Boletín y los Anales del Instituto, la colección de discos de música folklórica de México, las diapositivas, los documentales cinematográficos y las exposiciones ambulantes, son los medios por los cuales se da a conocer al público, en general, el patrimonio histórico y cultural del país, así como las tareas de investigación que realiza el INAH.

En enero de 1976 se creó, por acuerdo presidencial, la Comisión para la Revisión de Nuevos Estudios de los Hallazgos de Ichcateopan, Gro.,[3] en el cual participaron investigadores del INAH y de otras instituciones académicas (*La obra educativa del sexenio, 1976*, pp. 131-134).

Los museos se enriquecieron con las colecciones de obras artísticas que forman el acervo. Se adquirió la colección Alvar y Carmen T. de Carrillo Gil y los diversos museos obtuvieron un total de 2 876 obras, entre donaciones y adquisiciones.

El Instituto Nacional de Bellas Artes puso especial cuidado en llevar el arte al vasto público de la capital y de los estados. Esta difusión se realizó con los cinco museos y tres galerías de la Ciudad de México y de cuatro, de nueva creación, en el interior del país, organizados mediante convenios con las autoridades estatales o por donaciones particulares. Se reorganizaron y ampliaron la Pinacoteca Virreinal, depositaria del acervo cultural y pictórico realizado durante la colonia, el Museo de San Carlos, dedicado a la pintura europea, y el Museo de Arte Moderno, encargado de exhibir las obras culturales plásticas contemporáneas. Se creó un departamento de control y registro técnico de las colecciones del INBA y un centro de preparación museográfica. El Museo del Palacio de Bellas Artes, recinto que alberga pinturas murales de grandes artistas mexicanos tales como Rivera, Orozco, Siqueiros y Tamayo, entre otros, cumplió con un amplio programa de exposiciones en sus diferentes salas, además de las que presenta con carácter permanente en sus salas anexas del piso superior, donde se exhiben obras del siglo XIX y XX. Aquí se presentaron muestras individuales de Francisco Corza, Alberto Gironella y

[3] Discutida versión de haberse encontrado los restos de Cuauhtémoc (1502-1525).

Gilberto Acévez Navarro, entre otros, y se efectuaron los homenajes a Lilia Carrillo y a David Alfaro Siqueiros.

La creación del museo de Alvar y Carmen T. de Carrillo Gil se logró gracias al interés del presidente Echeverría y siguió dos pasos: primero, adquirir la colección del doctor Carrillo Gil, un total de 226 obras de Orozco, Rivera, Siqueiros Wolfgang Paalen (1905-1959), amén del donativo personal del coleccionista consistente en 837 obras; segundo, acondicionar un edificio donde se instalara. Así, el Distrito Federal contó, al fin, con un museo donde se expusiera al público la obra de los tres grandes pintores. El museo desarrolla también un amplio programa de visitas escolares y de conciertos.

Las actividades del Museo de Arte Moderno se dedicaron a cubrir un extenso programa nacional e internacional. Aquél pretende sobre todo, a partir de 1972, cubrir los grandes huecos de información artística en el ámbito histórico del arte moderno y contemporáneo, poniendo al público mexicano en contacto con los valores, tanto del país como del exterior, con el respeto e interés que cada corriente artística merece. De 1972 a 1976 se presentaron 80 exposiciones, en su mayoría mexicanas, europeas, latinoamericanas y norteamericanas. Entre las individuales y colectivas de artistas mexicanos, se exhibieron obras de Diego Rivera (1886-1957), Rufino Tamayo (1898-), José Luis Cuevas, Frida Kahlo (1910-1959) y otros. Las latinoamericanas expusieron las obras de Roberto de Matta (1912-), Julio Le Parc (1928-), Guayasamín, etcétera. De los europeos se expusieron la de Paul Klee (1879-1940), Víctor Vasarely, Pierre Soulages (1919-), y Gutmann. Las norteamericanas consistieron en obras de Motherwell, Yunkers y las de la colección Mitchener. Se exhibieron además exposiciones colectivas de tipo nacional como la de Checoeslovaquia, Argentina, Polonia, Cuba y Haití, en las que el público mexicano tuvo ocasión de contemplar las diferentes corrientes artísticas de dichos países. Se presentó también una exposición de L'Hermitage, de Leningrado, organizada con gran éxito a mediados de 1976.

El arte autóctono se proyectó asimismo, por su parte, al extranjero, mediante exposiciones en Alemania, Bélgica, Brasil, Colombia, Estados Unidos, Uruguay, etcétera. Como complemento de su política de exposiciones, el Museo de Arte Moderno creó la revista trimestral bilingüe (Español-Inglés) Artes Visuales, única en su género en Latinoamérica y con un bien ganado prestigio dentro y fuera del país. Además, se organizaron alrededor de 120 conferencias e igual número de proyecciones cinematográficas sobre temas de arte moderno y se promovieron visitas escolares guiadas.

Entre las galerías, el INBA organizó las de José Clemente Orozco, dedica-

da a grabado, dibujo, fotografía y cartel; la Chapultepec, que presta especial atención a los artistas jóvenes y continúa la labor de la José Ma. Velasco (1840-1912), que alberga manifestaciones artísticas de Cuba (*La obra educativa del sexenio, 1976,* pp. 125-130; "Informe de Labores", 1976, p. 157.).

6. Museo del aire

En 1972 se empezaron a elaborar cápsulas de "Tres minutos de duración", con diapositivas, textos y fondos musicales con el lema de la campaña, para ser trasmitidas por radio y televisión. El 15 de enero de 1975, el programa se proyectó por los canales 4, 5, 8, 11 y 13 y las 50 estaciones de televisión cultural de México en los estados de la república. El programa se mantuvo a través de la seria "Imágenes de nuestro tiempo" y llegó a contar con 52 cápsulas y se produjeron seis más cada mes.

7. Telecine INAH

El Telecine INAH no es otra cosa que el programa de cine-paquetes trasladado a videocintas. Telecine pasa dentro de la misma "Imágenas de nuestro tiempo".

8. Teleminuto

Se derivó asimismo del museo del arte y a solicitud de la Subsecretaría de Radio Difusión. Este programa de un minuto de duración se utilizó permanentemente en los cortos del canal de todas las televisoras del país. En 1976 se transmitieron 20 teleminutos.

9. Videoteca INAH

Los tres programas mencionados hicieron posible la formación de una videoteca que se aumentará constantemente. A la fecha, las copias del material se hayan en poder de la Subsecretaría de Radio, Difusión y Televisión de la Cultura de México.

10. Carteles

Desde 1972 se apoyaron las campañas de protección del patrimonio cultural con carteles diseñados por el INBA. Hasta la fecha, se imprimieron nueve, de 20 000 ejemplares cada uno. Los carteles se distribuyeron

paulatinamente, sobre todo, en los centros y museos regionales y en las delegaciones del INAH en los estados.

11. LOS DISCOS

De 1971 a 1976 el Instituto editó 17 discos, de los cuales varios fueron ediciones especiales.

La SEP orientó su política cultural al rescate y conservación del patrimonio cultural mexicano. Asimismo, se procuró la descentralización de las agencias encargadas de difundir los bienes de la cultura. Por tanto, actualmente son más los mexicanos que conocen la obra de artistas e intelectuales nacionales y extranjeros.

La conservación del patrimonio cultural se informa de todo lo que permite proteger los bienes culturales, ya sea por disposiciones legales, o adquisiciones, delimitación y vigilancia de zonas y rescate de piezas. La promoción incluye los estímulos concedidos a los encargados de la producción artística y cultural a través de premios y distinciones. También informa sobre los nexos establecidos con las otras naciones, con objeto de intercambiar experiencias en materia de ciencia, cultura y educación.

La difusión comprende actividades realizadas para dar a conocer diversas manifestaciones artísticas y culturales, tanto de México como de otros países. De esto se habló justamente en el apartado anterior.

12. CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL

12.1 *Legislación*

El patrimonio cultural consta del conjunto de testimonios materiales e intelectuales que constituyen la herencia de un pueblo. La incorporación histórica y cultural a la conciencia de los mexicanos actuales es un requisito indispensable para fortalecer la identidad étnica y nacional que transforma al pueblo de México en actor de su propio destino.

El patrimonio cultural de un país está sujeto a la acción de los elementos naturales y también, desgraciadamente, el saqueo. Para conservar dicho patrimonio y protegerlo, el gobierno federal adoptó una serie de providencias, desde la expedición de leyes, reglamentos y decretos, hasta acciones concretas como la restauración y la adquisición de colecciones valiosas que estaban en manos de particulares.

En mayo 6 de 1972, se promulgó en el Diario Oficial, la *Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas*. La ley

define y precisa los derechos de la nación sobre su legado cultural y se apega estrictamente a lo dispuesto en la fracción XXV reformada, del Art. 73, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Esta otorga al Congreso de la Unión la facultad de legislar sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional. La ley sirve de fundamento para investigar, proteger, conservar, restaurar y recuperar los monumentos arqueológicos, artísticos e históricos y las zonas de monumentos. Y establece la coordinación entre la SEP, el INAH, el INBA y los demás institutos culturales del país con las autoridades estatales, municipales y los particulares, para fomentar el conocimiento y el respecto a los monumentos.

La ley define claramente los conceptos de monumento arqueológico, artístico e histórico y las zonas de monumentos.

Los primeros son los bienes muebles e inmuebles, producto de culturas anteriores al establecimiento de la hispánica en el territorio nacional, así como los restos humanos, de la flora y de la fauna, relacionados con estas culturas; los segundos son las obras que revisten un valor estético relevante. Salvo el muralismo mexicano, las obras de artistas vivos no podrán declararse monumentos; los terceros, son bienes vinculados con la historia de la nación, a partir de establecerse la cultura hispánica en el país, en los términos de la declaratoria respectiva o por determinación de la ley, la cual incluye los inmuebles de los siglos XVI al XIX, destinados a templos y sus anexos, arzobispados, obispados y casas culturales, seminarios o conventos o cualesquiera otros dedicados a la divulgación, enseñanza o práctica de algún culto religioso, así como a la educación y a la enseñanza, a fines asistenciales, o beneficios, al servicio y ornato público y al uso de las autoridades civiles y militares. Además, los muebles que se encuentran o se hayan encontrado en dichos inmuebles y las obras civiles de carácter privado, realizados en los siglos XVI y XIX, inclusive. Los documentos y expedientes que pertenecieron o pertenezcan a las oficinas de la federación, de los estados o de los municipios, o de las casas culturales, así como los documentos originales, libros y folletos relacionados con la historia de México, impresos en México o en el extranjero que, por su importancia, merezcan ser conservados en el país ("Informe de labores", 1976, p. 136-138).

12.2 *Registros*

Como consecuencia de la Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas, se creó en 1972 el Registro Público de Monumentos y Zonas Arqueológicas, Históricos, dependientes del INAH y el

Registro Público de Monumentos y Zonas Artísticas, dependiente del INBA, para inscribir los monumentos arqueológicos, históricos y artísticos y las declaratorias de las zonas respectivas. El propósito de los registros fue catalogar los monumentos y zonas, regularizar y controlar las colecciones particulares, así como también contar con la información suficiente que permitiera levantar un inventario del patrimonio cultural del país.

Con tal disposición, diversas instituciones, empresas y particulares, tanto en la ciudad de México, como en el interior del país, enviaron sus relaciones y catálogos de piezas arqueológicas, históricas y artísticas a los Institutos Nacional de Antropología e Historia y de Bellas Artes.

El INAH por su parte, con el objeto de conocer la calidad, naturaleza y distribución de los bienes depositados en los museos bajo su custodia, creó en 1973 la ficha básica de registro y control, para permitir fácilmente localizar, revisar y distribuir todos los objetos y colecciones arqueológicos e históricos del acervo (Informe de Labores, 1976, pp. 138-139).

12.3 *Delimitación, rescate y vigilancia*

El INAH, apoyado en la ley, en colaboración con otras instituciones, llevó al cabo un programa de delimitación, rescate y vigilancia de las zonas arqueológicas e históricas más expuestas a saqueos, así como también de las zonas monumentales. Estas últimas, para protegerlas de cambios urbanísticos, obras públicas e intereses privados.

Los investigadores del INAH realizaron exploraciones arqueológicas en las siguientes zonas del país: Tulúm, Cancún, Cobá y Kohunlich, en Quintana Roo; Palenque y Yaxchilán, en Chiapas; Comalcalco, en Tabasco, Tula, Hgo.; el Tajín y Pánuco, Ver.; Zona de Oro, Oax.; y Tomatlán, Jal.

Se rescató material arqueológico de las excavaciones realizadas en la zona de la Presa del Infiernillo y la Presa "Las Piedras", así como de las excavaciones efectuadas en Palacio Nacional y en Azcapotzalco, D.F. Se efectuaron salvamentos en el entierro semidestruido de Desembocadura, Sonora, y el de las Tumbas, localizadas en áreas de Grillo, y Tabachines, en Zapopan, Jal. Con la ayuda de otras secretarías y gobiernos de los estados, el INAH recuperó más de 26 000 piezas arqueológicas y coloniales que estaban ilegalmente en manos particulares. Las piezas recobradas se destinaron, después del *Proceso* de restauración y catalogación, a los museos nacionales y regionales.

El país celebró en materia de rescate y vigilancia un tratado (21 de junio de 1971) de cooperación con Norteamérica, el cual dispone la recuperación y devolución de bienes arqueológicos, históricos y culturales robados.

Se efectuaron asimismo actividades de delimitación en las zonas monumentales de Puebla, Morelia, Zacatecas, Querétaro, Oaxaca, Guanajuato, San Cristóbal de las Casas y Tlayacapan. Además, se delimitaron 14 zonas arqueológicas del Distrito Federal y zonas aledañas, como la ceremonial de Acozac, La Cuchilla, Cuicuilco, Ajusco, Los Reyes y Tlapacoya ("Informe de labores", 1976, pp. 139-140).

12.4 *Restauración*

El INAH incrementó considerablemente su capacidad para restaurar los objetos y monumentos que integran el patrimonio cultural de México, con la formación de técnicos especializados y el establecimiento de un programa, para llevar a cabo en mayor escala obras de salvamento en los acervos de pintura colonial, cerámica arqueológica y objetos históricos diversos. Se restauraron durante el sexenio diferentes monumentos prehispánicos: Tulum, Cancún, Cobá y Kokunlich, en Quintana Roo; Edzná, Campeche; Uxmal e Izamal, Yuc.; Palenque y Yaxchilán, Chiapas; Comalcalco, Tabasco; Tula, Hgo.; El Tajín y Cempoala, Ver.: Teotihuacan, Edo. de México; Dainzú y Lambityeco, Oax:; Cholula, Pue.; y Tepozteco, Mor.

Se restauraron también los monumentos históricos de Yuriria, Gto.; Cuitzeo, Mich.; Huaquechula y Cholula, Pue.; Epazoyucan, Hgo.; y Casas Grandes, Chih.

Asimismo, se restauraron numerosos edificios coloniales, entre los cuales sobresalen el Palacio de Cortés en Cuernavaca, el Museo de Taxco, el Museo de Tuzteco, Ver. y otros semejantes.

El INAH celebró numerosos convenios de restauración como el del Fondo Nacional del Turismo, para explorar y restaurar la zona arqueológica de Cancún; otro firmado con el gobierno de Honduras para restaurar la zona arqueológica de Copán; y el firmado con Guatemala para restaurar diez cuadros coloniales de este país ("Informe de labores", 1976, pp. 140-142).

12.5 *Adquisiciones*

El INAH no solamente se dedicó a restaurar, sino también a incrementar el acervo artístico y cultural. Durante el sexenio 1970-1976 se lograron valiosas

adquisiciones para el patrimonio nacional. Se obtuvo en compra la notable colección pictórica del doctor Alvar Carrillo Gil, reunida a lo largo de 40 años, que se exhibe en el museo del nombre del coleccionista y que consiste en más de 200 obras fundamentales de la pintura mexicana: de José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros y Diego Rivera, así como grabados y carteles de Pablo Picasso. A dicho acervo se agrega el donativo de más de 800 obras, por parte del doctor Carrillo Gil. Esta colección se vio inmediatamente enriquecida por la donación adicional de más de 500 obras de autores nacionales y extranjeros y por la adquisición de 300 grabados de Manuel Manilla Cortés (1830-1895), 100 de José Guadalupe Posada (1852-1913), y una colección de Manuel Felgueres.

El Museo de San Carlos se enriqueció también con 19 obras de pintores europeos, que pasaron a formar parte de su acervo.

Ingresaron al patrimonio nacional la biblioteca del escritor Alfonso Reyes (1889-1959), con 40 000 volúmenes en varios idiomas; un vasto archivo documental, un acervo de material inédito y diversas obras de arte de Diego Rivera, Manuel Rodríguez Lozano (1897-1971) y Angelina Beloff (1879-1970); el archivo del maestro Manuel Álvarez Bravo, con 400 fotografías; la biblioteca del crítico Armando de María y Campos, sobre teatro, con más de 5 500 volúmenes y 2 240 fotografías, y la de los sucesores de la editorial Antonio Vanegas Arroyo. La biblioteca de Vicente Lombardo Toledano (1894-1968). Con estas colecciones se duplicó el número de las existentes en el INBA, al inicio del sexenio.

La compra del archivo fotográfico Casasola, con más de 600 mil negativas, constituye un interesante testimonio histórico. Otra apreciable donación fue la Fonoteca Helmer, consistente en 300 cintas (grabaciones de campo de música folklórica de diversas regiones de México y de música de otros países), así como también de instrumentos musicales y discos. Complemento de esta fonoteca fue la donación de material arqueológico y etnográfico (fotografía y documentos de trabajo sobre nuestro país) ("Informe de labores", 1976, pp. 142-143).

13. *Literatura*

El programa "Literatura Hoy" se creó en 1973 para hacer llegar las obras literarias a mayores núcleos de la población. Desde su creación, se trasmite dos veces por semana a través de Radio Educación y está formado por textos de creación y crítica de los grandes maestros de la literatura universal, principalmente Latinoamericana.

Parte fundamental en las labores de difusión son los ciclos de conferen-

cias, mesas redondas y espectáculos poéticos, a cargo de personalidades extranjeras y nacionales, por los cuales se busca poner en contacto directo al público con los escritores y sus obras.

En la Sala Ponce, en el Museo de San Carlos, La Pinacoteca Virreinal y otras salas del INBA se tuvo el siguiente número de conferencias:

CUADRO 40

Número de conferencias

Año	*1971*	*1972*	*1973*	*1974*	*1975*	*1976*	*Total*
Número de conferencias	70	52	82	87	90	22	403

("Informe de labores", 1976, p. 161).

14. Homenajes

La SEP efectuó durante el sexenio una serie de homenajes, entre los cuales cabe mencionar el centenario del natalicio de Ramón López Velarde (1881-1921), para el cual se preparó una edición especial conmemorativa de la obra del poeta, un disco de la obra, un cortometraje y, además, se organizaron conferencias de concursos de poesía y prosa.

El año de Juárez (1972) se celebró con siete conferencias mensuales y reunió la iconografía en óleos y murales del benemérito.

La Secretaría organizó, con motivo del quinto centenario de Nicolás Copérnico, una exposición sobre la vida y obra del sabio polaco.

Asimismo, se rindió homenaje a la memoria de los tres ilustres mexicanos desaparecidos: David Alfaro Siqueiros, Salvador Novo (1904-1974) y Jaime Torres Bodet (1902-1974), así como Manuel M. Ponce (1882-1948), Francisco de la Maza, Silvestre Revueltas, Manuel Acuña (1849-1873), Mariano Azuela (1873-1952), Pablo Casals (1876-1973) y Pablo Neruda (1904-1973[4] ("Informe de labores", 1976, p. 146).

15. Casas de la cultura

Las casas de las culturas fueron respuesta a la necesidad de la población de provincia de manifestar su creatividad artística y de participar en las activi-

[4] Neftalí Ricardo Reyes.

dades culturales. Durante el sexenio, se abrieron casas de la cultura en Campeche, Gómez Palacio, León, Mexicali, Piedras Negras, Irapuato, Puebla, Tlacotalpan y Torreón (Informe de labores, 1976, pp. 125-130).

16. PROMOCIÓN DE LA CULTURA

16.1 *Premios nacionales*

Como en otros sexenios, el gobierno de México otorgó año con año los premios nacionales correspondientes a las ciencias, las letras y las artes. Los favorecidos de 1971 a 1976 con los premios fueron; en artes: Gabriel Figueroa, Juan O'Gorman, Pedro Ramírez Vázquez, José Chávez Morado y Manuel Álvarez Bravo; en ciencias: Jesús Romo Armería, Isaac Costero Duranca, Antonio González Ochoa y Luis Sánchez Medal; Carlos Casas Campillo, Ruth Pérez Tamayo y Emilio Rosenblueth, Arcadio Poveda, Guillermo Massieu y Joaquín Cravioto; en letras: Rodolfo Usigli; Agustín Yáñez; Rubén Bonifaz Nuño, Emilio O'Gorman y Francisco Monterde ("Informe de labores", 1976, p. 143).

17. BIBLIOTECAS

Del Departamento de Bibliotecas de la SEP dependían 134 establecimientos ubicados tanto en el Distrito Federal como en diversos estados del país. Estas bibliotecas se dividen en públicas y escolares. Los últimos años, la naturaleza de las bibliotecas se transformó fundamentalmente. Los fenómenos de crecimiento demográfico, explosión bibliográfica y desarrollo de nuevos medios de información obligaron a las instituciones educativas a rectificar su política respecto de los centros de información, desde la composición de su acervo, hasta el equipo con que debían contar, su organización, los sistemas de préstamo del material, los auxiliares para consulta y los métodos de clasificación y catalogación.

Las bibliotecas adolecían de múltiples carencias. Sin embargo, se realizaron importantes esfuerzos para reacondicionar locales, ampliar los acervos y dar al personal una mejor preparación (*La obra educativa del sexenio*, 1976, pp. 131-136).

18. PUBLICACIONES

A fines de 1971, la SEP inició la publicación de la serie de libros SEP-SETENTAS, uno de los esfuerzos editoriales más certeros efectuados desde hacía

mucho tiempo. Consistió en una colección de libros de bolsillo, de agradable presentación y buena calidad, sobre diversos temas, orientados de manera preferente a conocer mejor las circunstancias por las cuales atraviesan México y Latinoamérica: la antropología, las artes plásticas, la economía, la educación, la historia, la literatura y la política. Los autores eran especialistas en sus respectivos campos, garantía de la necesidad, oportunidad y seriedad de los textos. En diciembre de 1976, se llegó a 312 títulos, con un tiraje para cada uno entre 10 000 y 40 000 ejemplares.

En enero de 1973, apareció por primera vez la revista *Siete*, con un tiraje de 50 000 ejemplares y una frecuencia quincenal. Es una publicación informativa, de divulgación y entretenimiento que usa de los más modernos recursos del periodismo y sale a la calle a cultivar el interés de los lectores desde el puesto de periódicos.

Siete partió del concepto de que la cultura, los conocimientos, los progresos técnicos y científicos y las realizaciones artísticas constituían las más gozosas e interesantes realizaciones de la humanidad y, por tanto, podían transformarse en material periodístico de gran interés. Sus artículos descubren facetas desconocidas del país; dan vida a su historia y a su geografía; atestiguan el esfuerzo de las personas empeñadas en las más diversas tareas y recobran las hazañas del pensamiento o de la plástica. El material es presentado de manera sencilla, novedosa y amable.

En 1972, con ocasión de la celebración de los 50 años de la SEP, la comisión nacional de los libros de texto gratuitos editó con un tiraje de 500 000 ejemplares, en forma facsimilar, los dos volúmenes de Lecturas clásicas para niños, editados en 1924 por el primer secretario de Educación Pública José Vasconcelos.

Se iniciaron las colecciones de la Serie SEP-INI y SEP-INAH y una nueva época de la revista Bellas Artes. El Consejo Nacional Técnico de la Educación, empezó en 1973 la tercera época de su revista bimestral, Educación, especializada en esa rama y destinada a los maestros. La Dirección General de Información y Difusión editó y publicó quincenalmente la Revista SEP, que difunde los principales acuerdos y acontecimientos sobre educación ("Informe de labores", 1976, pp. 164-165).

19. Los archivos

El INBA cuenta con materiales y amplia información para realizar campañas permanentes de divulgación. Sus fuentes más importantes son el acervo de las publicaciones, las bibliotecas del INAH, las fototecas de sus dependencias y el Archivo de Culhuacán, además del archivo fotográfico derivado de las excur-

siones y los textos de las conferencias organizadas por el INAH y por otras instituciones, el acervo y las actividades de los museos y el acervo y la producción de los materiales cinematográficos.

Pasaron a formar parte del patrimonio nacional varios archivos y bibliotecas, como se indicó más arriba (pp. 313-320).

20. La radio

XEEP-Radio Educación es el vehículo más flexible y dinámico de la SEP, para difundir entre la población de la ciudad de México y sus alrededores una información oportuna de sus disposiciones y logros. Al mismo tiempo, constituye un importante apoyo para las acciones educativas y puede convertirse en uno de los elementos más importantes del grupo de estaciones culturales de México.

Radio Educación explotó una posibilidad distinta en la radio: un delicado equilibrio entre una enorme diversidad de estímulos, tanto auditivos como informativos y culturales: música clásica, pero también popular y folklórica de México y de Latinoamérica, Europa, África y Asia; noticias sobre los acontecimientos artísticos, científicos, políticos, deportivos y del mundo de los espectáculos ("Informe de labores", 1976, p. 153).

21. El intercambio cultural

La SEP estableció, en unión de la Secretaría de Relaciones Exteriores y otros órganos competentes, vínculos de carácter educativo, científico y cultural con los gobiernos de otros países, así como organismos internacionales. De esta forma, se fomentó el intercambio de profesores y alumnos por medio de convenios bilaterales y mediante oportunidades que ofrecen los diversos organismos internacionales. Se efectuaron estudios comparativos sobre sistemas escolares de otros países y se procedió a difundir sus resultados.

Se tuvo especial cuidado, respecto de los organismos internacionales, de coordinar la participación de las delegaciones mexicanas a distintas conferencias, tanto generales como especializadas, del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Asimismo, se coordinaron también las actividades de diferentes programas que, con la colaboración de estos organismos, se desarrollan en instituciones nacionales o de carácter internacional establecidas en México. Tales programas se dirigían generalmente a resolver problemas de interés regional, como los de desarrollo tecnológico, alfabetización funcional y desarrollo rural, construcciones escolares, nuevos métodos y tecnologías de la enseñanza y restauración de bienes culturales.

Como ejemplos de esta colaboración, pueden citarse los siguientes: el CREFAL —cuya labor fue modelo para otros centros del mismo tipo organizados por la UNESCO— se reestructuró y se elaboró un nuevo acuerdo, entre México y la UNESCO, que permitiría ampliar las actividades de estudio y de investigación para ofrecer a los países de la región mejores beneficios; el Centro Regional de Enseñanza Técnica Industrial, sito en la ciudad de Guadalajara; el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y el Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina, (CONESCAL), cuyas actividades en los últimos años se coordinaron con las de la UNESCO.

La SEP organizó también, en colaboración con la UNESCO, múltiples reuniones entre las cuales debe señalarse especialmente el coloquio sobre educación para el desarrollo rural, que analizó los principales problemas de esta índole planteados en la América Latina y los conceptos, condiciones, organización y realización de la renovación escolar y extraescolar en las zonas rurales. Más importante aún fue la reunión en la cual se firmó el convenio regional sobre convalidación de estudios, títulos y diplomas de educación superior en América Latina y el Caribe. Este documento se conoce con el nombre de "Convenio de México" y, de acuerdo con una decisión de la última conferencia general de la UNESCO, serviría de modelo para la instrumentación de convenios similares en otras regiones del mundo, con objeto de llegar a un consenso mundial, pues ningún intercambio bilateral o multilateral podría ser fructífero, si no se lograba utilizar en común, los recursos educativos, asemejando en lo posible los requisitos de admisión en las diversas instituciones educativas.

Además, la SEP elaboró, con el Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura, proyectos de carácter multinacional relativos a problemas importantes para la región, como el proyecto especial de educación tecnológica, en el cual participaban, Costa Rica, Guatemala, Honduras, Nicaragua, El Salvador y México para mejorar la formación de los recursos humanos necesarios en el desarrollo económico y social de la región.

22. La evaluación del sexenio 1970-1976

22.1 *Marco político y socioeconómico*

México había experimentado tres décadas de transformación sin precedentes, en las cuales el crecimiento fue casi el doble del aumento demográfico de

la nación; un moderado índice de inflación interna de cerca del 3% anual; una fijeza de la paridad cambiaría frente al dólar, con efectos en la estructura del país; desarrollo de la clase media; urbanización; aparición de nuevos polos de desarrollo, debido a la expansión de la economía, al incremento del sistema escolar, y a la reducción de analfabetos. Con todo, a mediados de la tercera década, aparecieron algunas señales ominosas de malestar: la pobreza endémica de algunos núcleos de la población; los desequilibrios regionales, mezclados con alto nivel de desarrollo y otros en pleno subdesarrollo; la subocupación y marginalidad de importantes sectores, evidentes durante la campaña de Echeverría. A éste se le presentaron diversos cursos de acción; reforzar los *Proceso*s económicos que venían de atrás; reorientar la actividad económica para dirigirla a combatir la pobreza; adoptar una política conciliadora entre lo primero y lo segundo. Echeverría optó por lo segundo y trató de practicar una política de "desarrollo compartido". Con la promulgación de diversas leyes y la modificación en el gasto público, el gobierno afrontó los conflictos inevitables. Así logró aumentar la inversión pública en un 16% y ayudar a las actividades agropecuarias. Incrementó el gasto corriente, dentro del cual estaba el destinado a la educación, que el cual saltó de 9 445 millones a 30 707 millones. Consecuencia natural de la política del régimen fue un número considerable de personas que buscaban empleos remunerativos para compensarse de la inversión hecha en sus estudios. Por otra parte, la demanda laboral no pudo aumentar al mismo ritmo. Por tanto, el gobierno se vio en la necesidad de expandir el empleo público para evitar un estallido social. Tal expansión del empleo público afectó el gasto corriente de la federación, el cual, al no equilibrarse con aumentos proporcionales en la recaudación fiscal, produjo una inflación interna que agobió el país durante los últimos cinco años del régimen. Paradójicamente, tal inflación afectó los niveles de vida de los sectores sociales menos favorecidos, así como privó de competitividad los productos del país en los mercados internacionales. Este conjunto de decisiones colocó al país en una situación semejante a la de los países latinoamericanos en las décadas pasadas.

22.2 *Logros cuantitativos*[5]

El régimen se propuso desde el principio una auténtica reforma educativa con la revisión profunda y permanente de los objetivos, conceptos y técnicas que

[5] Para una evaluación más completa, véase P. Latapí. *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. México: Editorial Nueva Imagen, 1980.

guían la enseñanza (véase p. 12), de acuerdo con la reforma política y económica del país. En efecto, el presidente Echeverría emprendió un conjunto de acciones encaminadas a efectuar una reforma educativa distinta de las anteriores, como se verá en las líneas siguientes. Considerado globalmente, el sistema educativo aumentó su inscripción de 11.5 millones de alumnos (1970) a casi 16 millones en 1975, con un incremento de 38%. Con todo, la redistribución de oportunidades educativas dejó mucho que desear, pues mientras la primera tendía a generalizarse en las zonas urbanas, apenas empezaba a distribuirse en las zonas rezagadas. La razón parece encontrarse en la canalización de recursos hacia la educación media y superior las cuales se expandieron de 1970 a 1975 con un incremento de 112% y 86%, respectivamente, en su matrícula total, como aparece al examinar los presupuestos correspondientes a cada nivel escolar. La enseñanza primaria, beneficiaria del 78.9% de la matrícula total (sin contar el preescolar), recibió sólo el 46.4% del presupuesto total. La preparatoria, en cambio, (4% de la inscripción total) recibió 16% del presupuesto, y la educación superior (3% de la matrícula) obtuvo el 18%. La desproporción aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO 41

Comparación entre el porcentaje de la matrícula y el presupuesto

	Porcentaje de matrícula		*Porcentaje de matrícula*	
	1971	1975	1971	1975
Primaria	83.8	78.9	51.9	46.4
Media básica	11.1	13.7	22.8	19.5
Media superior	2.9	4.2	11.9	16.0
Superior	2.2	3.2	13.4	18.1

(Comentarios... *Revista del Centro de Estudios Educativos,* 1976, 6 (No. 3), p. 125).[6]

Un examen del desarrollo de la matrícula en el sexenio ayudará para entender el cuadro siguiente:

[6] Población total del país: 1970, 50.69 millones; 1976, 67.27 millones.

CUADRO 42

Sistema educativo mexicano (miles de estudiantes)

	1970	*1976*	*Aumento absoluto*	*Porcentaje*
Preescolar	422.7	582.7	160.0	37.8
Primaria	9 248.3	12 550.0	3 301.7	35.7
Media básica	1 219.8	2 142.8	923.0	35.7
Media superior	308.1	708.8	400.0	130.0
Normal	53.0	113.0	60.0	113.2
Superior	255.9	527.4	271.5	106.1

La obra educativa 1976, pp. 184-507.

El número de escuelas en el sexenio lo indica el cuadro siguiente:

CUADRO 43

Número de escuelas

	1970	*1976*
Preescolar	3 077	4 148
Primaria	45 074	55 614
Media básica	4 123	6 797
Media superior	636	1 127
Normal técnica	289	1 301

("Informe de Labores", 1976, pp. 22-25).

El incremento del profesorado aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO 44

Número de profesores

	1970	*1976*
Preescolar	10 524	13 908
Primaria	194 001	255 939
Media básica	67 738	110 733

Media superior	17 595	30 705
Normal Técnica	(No hay datos)	

("Informe de labores", 1976, p. 22-25).

22.3 *Logros cualitativos*

Ante todo, es menester señalar ciertas tendencias que podrían constituir una filosofía educativa. Estas se localizan en dos grandes temas: la educación como *Proceso* personal y, también, como proceso social.

La educación como proceso personal debía contar con dos características: 1) atender a los *Proceso*s de cambio por los que atravesaba el país; 2) y el desarrollo científico y tecnológico mundial. En función de estos dos factores, el modelo tradicional de la educación nacional debería cambiar. En vez de promover la adaptación pasiva, habría de favorecer el pensamiento crítico; y, en lugar de fomentar un orden estático, debería estimular el cambio. Por tanto, los métodos educativos no podrían ser rígidos, sino flexibles; no acentuarían la información libresca, sino la experiencia; no favorecerían la memorización, sino la capacidad de observación, análisis y síntesis; no proporcionarían el conocimiento ya elaborado, sino impulsarían al educando a aprender por sí mismo y estimularían la creatividad.

Como proceso social —la segunda tendencia educativa del sexenio— la educación nacional ampliaría, para neutralizar las desigualdades sociales, el mismo sistema educativo. Al cabo de dos años y, en vista de las limitaciones de la educación para disminuir las desigualdades sociales, inculcaría ciertas actitudes y valores más apropiados al cambio social; el aprecio del trabajo manual —tan olvidado en México—; la solidaridad —contra el egoísmo refinado—; la lucha por la justicia; el respeto a la libertad y a la disidencia; la responsabilidad y la comunicación entre educandos y educadores.

Desgraciadamente, el régimen echeverrista no llegó a definir la "igualdad de oportunidades educativas" ni tampoco a precisar si su política tendía a un cambio estructural. Por tanto, estas ambiciosas tendencias no plasmaron en estrategias congruentes y en programas definidos con metas precisas.

Con todo, la política educativa de la administración del licenciado Echeverría procuró inspirarse en una filosofía de cambio, avance novedoso e importante con respecto a otros sexenios (Latapí, 1979, pp. 22-24).

Por otra parte, es lamentable que, en su quehacer político, el gobierno no haya sido congruente con los valores propuestos en la educación (*Proceso*, 1976, No. 1, noviembre 1o.). El régimen del diálogo y la apertura democrá-

tica fue también el de sorprendentes cambios en el gabinete presidencial; destituciones inexplicables de gobernadores; lucha verbal contra el sector privado; represión y, también, aumento de la deuda y devaluación del peso mexicano frente al dólar. No debe olvidarse una tímida apertura democrática con la reforma electoral de 1972 y 1973, consignada en la ley electoral que, entre otras modificaciones, otorgó voz y voto a todos los partidos políticos registrados en los órganos electorales.

Otras importantes innovaciones del régimen fueron: la creación de la Subsecretaría de Planeación Educativa, a la cual se transfirieron funciones hasta entonces desempeñadas por la oficialía mayor. El personal de esa subsecretaría era de índole profesional y ajeno, por tanto, a la burocracia de la SEP (McGinn, [s.f.], pp. 92-96); las diversas modalidades de la enseñanza abierta para atender a los cientos de miles de mexicanos, incapaces, por diversas razones, de asistir a los planteles educativos; la fundación del Colegio de Bachilleres; la Universidad Metropolitana; la Dirección General de Mejoramiento Profesional para el Magisterio; el Consejo Nacional de Fomento Educativo; el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; el impulso a la enseñanza tecnológica y la creación de escuelas para el aprovechamiento de recursos marinos; el cultivo de la investigación educativa (Vielle, CEE, 1976, pp. 91-115); el tiraje de 543 millones de textos gratuitos, 200 más que en los de 10 años anteriores; la creación del CEMPAE; la descentralización técnico-administrativa para tramitar en forma expedita los asuntos; la reestructuración y mecanización; y el registro y control escolar en primaria.

En el renglón de investigación educativa debe mencionarse un estudio realizado por la Facultad de Ciencias Químicas de la UNAM sobre la calidad de conocimientos de los egresados de las preparatorias (Pablo Latapí, *Excélsior*, mayo 15 de 1976). Durante tres años se aplicó a los estudiantes de primer ingreso una prueba de conocimientos, elaborada con estricto apego a las exigencias del programa de bachillerato. El examen tenía por objeto ayudar a los alumnos a identificar y superar las deficiencias y contribuir a la coordinación de los planes de estudio tanto de las preparatorias como de la facultad. Los resultados fueron alarmantes, de los 993 examinados en 1975, sólo aprobaron el examen 150. El campo más deficiente fue el de matemáticas: en álgebra y trigonometría aprobaron sólo 15; en cálculo ni uno solo. En física, química y conocimientos generales los resultados fueron menos malos, pero siempre inferiores al límite de aprobación. El promedio de calificaciones de todos estos alumnos de preparatoria fue de 8.8; el promedio, en cambio, en este examen fue de 4.1. El estudio ponía en evidencia la poca confiabilidad de

las notas de las escuelas y la variedad de los criterios en que los profesores se basaban para calificar. El lugar más bajo, según esta prueba, lo ocupaban con 2.08 de promedio sobre 10, las preparatorias de provincia; seguían los CCH con 3.1; las preparatorias de la UNAM con 3.8 y, finalmente las particulares con 5.1.

Sin conceder a estas conclusiones un valor absoluto —se referían a una situación particular y el cuestionario empleado podría mejorarse—, sugerían que el nivel de conocimientos de los estudiantes al ingresar a la universidad era gravemente deficiente y que las calificaciones de las escuelas no siempre correspondían a lo aprendido.

A propósito de esta prueba, Latapí mencionaba, con mucha razón, el problema fundamental de la educación nacional: la falta de evaluación del sistema educativo como un conjunto. Se trabajaba en establecer sistemas de evaluación y acreditación de los conocimientos individuales, pero no una evaluación orgánica del sistema como tal.[7]

Quizá el aspecto más valioso de esta administración, consistió en la renovación pedagógica de la primaria, cuyos programas y textos se reformaron totalmente, con la concepción de la educación como un proceso personal de descubrimiento y exploración y como asimilación de métodos y lenguajes más que de información, tal como aparece en los nuevos textos escolares, no obstante los defectos inherentes en toda obra humana.

Desgraciadamente, no se prestó tanta atención a la actualización del magisterio, para el cual se organizaron cursos y seminarios de desigual calidad.

Pablo Latapí (1980, p. 256) crítico agudo y certero del sistema educativo mexicano, dice lo siguiente del régimen 1970-1976.

> El sexenio echeverrista, cuya política educativa se ha intentando aquí apreciar críticamente, debe ser recuperado por la conciencia del país como una experiencia nacional de *extraordinaria importancia* [subrayado nuestro]. Sus intentos, logros, fracasos y limitaciones debieran ser incorporados por los estudiosos y políticos de la educación nacional, como elementos positivos en la tarea nunca terminada de replantear las posibilidades de desarrollo de la sociedad mexicana [...].

[7] En 1989 la revista Ciencia y Desarrollo (Vol. 15, No. 85, abril) publicó los resultados de un estudio más completo, con una muestra de varias universidades. Los resultados favorecieron a una universidad pública (82.2%) y más bajo lo tuvo una privada. No es posible hacer una comparación por la diferencia de las encuestas (*Unomásuno*, marzo 10 de 1989).

CAPITULO XII

LOS PROBLEMAS ESTUDIANTILES EN EL SEXENIO

1. Las porras

Problema frecuente en el sexenio fue el de las "porras", bandas de muchachos que se dedicaban a cometer desmanes y a cuyos miembros se les llamaba "porros". *Excélsior* (julio 23 de 1971) mencionó una reunión entre los directores de las preparatorias y el licenciado Octavio Sentíes, regente de la capital, para rogarle pusiera un dique a la delincuencia de los "porros". Entre los años 1966 y 1970, se habían levantado en diferentes delegaciones y la Procuraduría del Distrito 1 500 actas sobre delitos cometidos por "porros" en las escuelas: atracos y lesiones de maestros y asesinatos de alumnos. El licenciado Moisés Hurtado, director general de preparatorias de la UNAM, junto con 16 directores de escuelas preparatorias indicó era necesario iniciar una ofensiva a fondo contra ese problema, motivo de angustia para muchos hogares capitalinos. La autonomía universitaria no debía servir de pretexto para solapar actos delictivos en las escuelas.

Al siguiente año, *Últimas Noticias* (febrero 10 de 1972) relató haberse registrado en la Preparatoria 9 una serie de fechorías cometidas por "porros". Una asamblea general de alumnos y maestros acordó desalojar a los delincuentes, quienes agredieron a una maestra por haber hablado valientemente contra ellos, atraco que impulsó a algunos alumnos a perseguir a los "porros", los cuales escaparon, gracias a la ayuda de Arturo Lange, director de la preparatoria.

La práctica de proteger a los delincuentes parece haber sido frecuente, pues la Unión de Profesores de la Escuela Nacional Preparatoria denunció, ante la Procuraduría, muchos casos de "porros" atrapados por la policía, y puestos en libertad horas después, muestra evidente de que los delincuentes gozaban de la protección oficial (Guitián Berniser, 1975, p. 68).

Poco después el porrismo acusó al rector Pablo González Casanova de haber acompañado al presidente de la República en su viaje al Japón, sin

contar con el parecer de la comunidad universitaria (*Excélsior*, marzo de 1972). La presencia del rector en la comitiva presidencial sirvió de pretexto de varios "porros", bajo el membrete de Comité de Lucha de la Facultad de Derecho, para tomar el sexto piso de la torre de la Rectoría.

La inventiva de los "porros" encontró a los pocos meses otra modalidad: secuestrar a los adversarios, enjuiciarlos y someterlos a proceso en las asambleas. Tales juicios acabaron en junio de 1972 en hechos sangrientos: dos miembros de la "Asociación Francisco Villa" perdieron la vida, a raíz de un proceso, instituido contra unos porristas quienes los agredieron mientras aquéllos fijaban carteles de apoyo a unos campesinos enredados en conflictos con la empacadora "Mafer" (Guitián Berniser, 1975, p. 71).

Ante tales delitos, el rector Pablo González Casanova declaró carecer de los elementos necesarios para señalar a los culpables de haber manipulado y enfrentado a grupos de estudiantes y seudo estudiantes y de haber ensangrentado la UNAM. El rector anunció que el abogado general de la Universidad realizaba una investigación y exigía al gobierno actuar contra la raíz del problema y no sólo contra los instrumentos de la violencia (*Excélsior*, junio 14 de 1972). A la siguiente semana, la policía judicial informó que los autores de los asesinatos eran León de la Selva y Miguel Castro Bustos (*Últimas noticias*, junio 21 de 1972), pero no se procedió contra ellos.

El mencionado grupo cometió, además del secuestro de camiones, otros delitos, como el de ocupar violentamente la rectoría (julio 31), en apoyo de profesores normalistas, ajenos a la UNAM, y un pequeño número de estudiantes que exigía revocar el acuerdo del consejo técnico de la Facultad de Derecho: los normalistas aspirantes a ingresar en ella debían cursar y aprobar cuatro materias (*Excélsior*, julio 31 de 1972). Miguel Castro Bustos, acompañado de Mario Falcón, agregó, en conferencia de prensa, una exigencia ulterior para abandonar la rectoría: obligar a la alianza de camioneros a pagar $15 000.00 indemnización a las familias de dos obreros atropellados, incidente que motivó, días antes el secuestro de camiones.

La prensa publicó otras declaraciones incoherentes de Castro Bustos y de Falcón. Se habló incluso de la iniciativa de un grupo de normalistas de crear una escuela popular de derecho en el seno de la UNAM, sin depender de ésta directamente (*Excélsior*, agosto 6 de 1972).

Por esos días, el rector Pablo González Casanova estuvo a punto de ser secuestrado a pesar de haber las autoridades de la UNAM levantado muchas acusaciones contra Castro Bustos, Falcón, Carlos Arango y Antonio Castillo, "[...] sin que se hubiera procedido a aprehenderlos, aun cuando circulaban libremente con todo despliegue de agresividad y fuerza por la ciudad" (Guitián Berniser, 1975, p. 78).

Finalmente, los delincuentes entregaron la rectoría, el 31 de agosto, si bien en condiciones lamentables. Faltaban cheques, maquinaria, aparatos eléctricos, sellos escolares, etc., y todos los escritorios, archivos y cajas fuertes habían sido forzados. Se admitió a los normalistas aspirantes a matricularse en la Facultad de Derecho, con apego a la ley de la UNAM. Falcón y Castro Bustos informaron que, por su parte, permanecerían indefinidamente en la Ciudad Universitaria (*Excélsior*, agosto 31 de 1972).

Pablo González Casanova acusó entonces de responsables de los sucesos a los grupos oligárquicos de Puebla y Nuevo León, pero las asambleas de la Facultad de Ciencias y de la Escuela de Economía censuraron sus palabras tildándolo de actuar más como funcionario al servicio del gobierno que como rector de la UNAM y, además, de nunca tomar el parecer de la comunidad universitaria.

Mientras tanto, Castro Bustos se asiló, en compañía de Primo F. Reyes, secretario particular del entonces senador Rubén Figueroa, en la residencia de la embajadora de Panamá y, pocas horas después, salió del país, custodiado por una decena de agentes de la policía (*Excélsior*, octubre 18 de 1972).

Todavía no se recuperaba la rectoría de la ocupación normalista, cuando un nuevo conflicto con los trabajadores debilitó la posición del rector González Casanova (Guitián Berniser, 1975, p. 88). Este presentó su renuncia el 31 de octubre, pero la junta de gobierno no se la aceptó. El rector resolvió retirarla, a condición de que los trabajadores levantaran el paro a la mayor brevedad posible; se impidiera el ingreso, mediante actos de violencia, a normalistas, carentes de los conocimientos necesarios o egresados de las preparatorias populares; y se solicitara al gobierno de la república frenar los delitos del orden común contra la UNAM.

Días después, Mario Falcón abandonó la Ciudad Universitaria, pero regreso a la siguiente semana acompañado de cuatro individuos armados con metralletas. Declaró a la prensa: "salí durante unos días para cortarme el pelo [...] se puede entrar y salir de aquí a la hora que uno quiera" (*Excélsior*, diciembre 6 de 1972). Al día siguiente, el rector Pablo González Casanova pidió a la junta de gobierno hacer efectiva su renuncia.

2. El 10 de junio sangriento

Al declararse en huelga los trabajadores de Ayotla Textil, grupos de estudiantes de la UNAM y del IPN decidieron apoyarlos y organizaron una manifestación para solidarizarse con ellos. Esta huelga fue una de las causas de la sangrienta refriega del 10 de junio de 1971. La manifestación de unos 2 000 estudiantes partió del IPN y fue duramente reprimida por un grupo armado con

palos y varejones "chang". Se produjo un choque. Los agresores, bien organizados, tenían a su favor el factor sorpresa e hicieron retroceder a los estudiantes a quienes, finalmente, dispersaron. El equipo civil represivo de "Los Halcones"[1] había demostrado su eficacia (Medina Valdez, 1972, pp. 46, 87).

A la huelga de Ayotla Textil se añadió el conflicto de la Universidad de Nuevo León. Había en ésta, durante el rectorado del licenciado Eduardo E. Elizondo, grupos del MURO y de la izquierda regiomontana, que agitaban continuamente. Para ganarse el núcleo izquierdista y, al mismo tiempo, para allanar quizá su futuro político, Elizondo otorgó a la izquierda puestos importantes dentro de la Universiad y, así, aquélla quedo incrustada en la institución. El nuevo rector Héctor Fernández González (1969) descubrió un déficit de siete millones de pesos anuales y solicitó a Elizondo, entonces gobernador, aumentarle el presupuesto. Elizondo se opuso y, entonces, los derechistas intensificaron sus ataques al rector: lo acusaron de dar canonjías a los comunistas. A este conflicto se agregó el proyecto de Ley Orgánica de la Universidad de Nuevo León, propuesto por el Consejo Universitario al Congreso del Estado y motivo de pugnas entre la izquierda y la derecha. Elizondo hizo aprobar, el sábado anterior a las vacaciones de semana santa, un proyecto de Ley Orgánica, distinto del redactado por el Consejo Universitario. La sorpresa suscitada por la Ley Elizondo encerraba otra: la creación de una Asamblea Popular —la junta de gobierno de la universidad— con 37 miembros, de los cuales sólo seis serían alumnos y maestros universitarios; los restantes representarían, al estilo sectorial del PRI, a obreros, campesinos, profesionistas, iniciativa privada, etcétera. El gobernador nombraría a los miembros de esta asamblea, aunque la Ley del Congreso no lo indicaba abiertamente. Entre las facultades de la asamblea popular figuraba nada menos designar al rector y a los directores de facultades (Medina Valdez, 1972). Tan patente atropello levantó una ola de protestas del estudiantado no sólo de Monterrey, sino de la capital de la República y de otras ciudades del interior.

Elizondo, quien no disfrutaba de la simpatía de Alfonso Martínez Domínguez, cometió el error de entregar la Universidad a los izquierdistas, para asegurarse la gubernatura del Estado, pero los esbirros de Martínez Domínguez se encargaron de hacer caer a Elizondo: multiplicaron las publicaciones contra el gobernador, cuya Ley Orgánica proporcionó a sus adversarios el pretexto para obligarlo a renunciar. El Congreso de Nuevo León, por presión

1 F Según Martínez D. no existían. *Proceso* (junio 25 de 1979, p. 6). "Halcones" J. de Jesús Nieto L. (1988, p. 104), Masacre del 10 de junio de 1971.

del gobierno federal, se reunió y, en menos de 15 minutos aprobó otra Ley Orgánica sugerida por el gobierno federal. Elizondo renunció y el gobierno federal envió al senador Luis N. Farías como gobernador sustituto.

El conflicto universitario de Monterrey rebasó el ámbito de Nuevo León y suscitó, en los medios universitarios capitalinos, un movimiento de solidaridad formalizado en una reunión del Comité Coordinador de los Comités de Luchas (COCO), formado por representantes universitarios y politécnicos, quienes acordaron realizar una manifestación de protesta y fijaron la fecha tentativa del 10 de junio. Sin embargo, poco antes se había resuelto el conflicto en Monterrey y el COCO hubo de revisar su acuerdo sobre la manifestación. Sin el conflicto regiomontano, la manifestación perdía la principal de sus banderas. La reunión donde se discutió el asunto (sábado 5 de junio) fue acalorada. La mayoría de los dirigentes del COCO opinaban suspender la manifestación, pero los miembros del Partido Comunista Mexicano tildaron de cobardes a los que proponían cancelarla y la mayoría acordó realizarla. Los dirigentes del COCO juzgaron que una manifestación, desprovista de motivo importante, era provocar al gobierno. Con todo, acataron el acuerdo sólo por no dar la espalda a sus compañeros estudiantes (Medina Valdez, 1972).

3. La refriega

El día 10 de junio el cielo amaneció claro. Corrían voces de una manifestación estudiantil, pero nadie imaginaba lo que iba a ocurrir. Era sólo una apariencia de calma. Al medio día, las fuerzas del orden custodiaban los sectores más importantes de la ciudad y grupos de agentes reportaban cuanto veían. Los servicios especiales de la policía —gendarmes de la preventiva, granaderos, halcones, brigadas de choque dependientes del Comité Nacional del PRI, grupos de la Judicial del Distrito Federal y la del Estado de México y, por si fuera poco, el ejército—, vigilaban el orden. En Santo Tomás, los estudiantes dudaban celebrar o no la manifestación y hablaron de suspenderla si no alcanzaba los 5 000 participantes. Sin embargo, unos provocadores, infiltrados entre los estudiantes, presionaron y lograron iniciar la manifestación por la calzada México-Tacuba. Contingentes oficiales custodiaban el trayecto de aquélla. Un coronel previno a los estudiantes: "Es mejor que no sigan. En el Cine Cosmos hay un grupo de jóvenes armados con palos y fusiles que van a agredirlos" (Medina Valdez, 1972, p. 87). Eran las 17.10, la hora cero se aproximaba.

Al empezar la vanguardia estudiantil la marcha por la calzada México-

Tacuba, empezó el ataque, Bloqueadas con carros antimotines y granaderos las calles del sur de la calzada y cerrada ésta del mismo modo por el lado oriente, los manifestantes quedaron súbitamente atrapados. Al grito de "halcones", un millar de jóvenes, armados de palos y varas "chang", se lanzaron sobre los estudiantes, después de limpiar la calzada de transeúntes y periodistas. Se oyeron disparos. Fusiles M1 y M2 y pistolas hicieron fuego contra todos los que ignoraban poder salvarse, pronunciando alguna contraseña. Los "halcones" usaron autos desde cuyo interior dispararon contra la gente. Nunca se sabrá cuántas víctimas cayeron. Entre ellas algunas madres de familia que iban a recoger a sus hijos a la primaria anexa a la Normal. Se disparó también desde arriba de algunos edificios. Sincronizados con los gritos de los halcones, algunos provocadores enviados por el gobierno se mezclaron entre los estudiantes, cumplieron con su papel de caballo de Troya y escindieron la manifestación.

La noticia de haber "halcones" heridos en el Hospital Rubén Leñero impulsó a sus compañeros a dirigirse allá. Anunciaron su llegada con ráfagas de metralleta y disparos de pistola. Y penetraron sin miramientos en las salas de hombres y mujeres y buscaron hasta debajo de las sábanas, aun después de haber rescatado a los suyos del Hospital Militar. Arrancaron a los pacientes los tubos de sangre y de suero y se burlaron de las protestas de enfermeras y médicos, quienes contemplaban atónitos tamaño salvajismo.

Cerca de la Escuela Nacional de Maestros, un testigo presencial vio a dos niñas muertas a balazos ante los ojos azorados de su maestra. Otros dos cadáveres yacían frente al Cine Tlacopan, uno de ellos de una maestra normalista, cuyos libros quedaron desparramados por el suelo. Las ambulancias recogían cuerpos por todos lados y, a la fecha, se ignora el paradero de muchos de ellos.

Al día siguiente, se desencadenó una protesta unánime. Media un abismo entre la prensa del 11 de junio de 1971 y la del 3 de octubre de 1968. En ésta se habló de la trampa de Tlatelolco contra el gobierno y la consigna se convirtió en título de un libro. El 11 de junio de 1971, en cambio, se acusó —con pasión por la objetividad— de complicidad a las fuerzas del orden y se recogió y justificó la indignación pública que exigía pronta justicia. Se habló principalmente de una maniobra contra el gobierno de Echeverría.

El 15 de junio, el presidente Echeverría calculó que las investigaciones terminarían en una semana. Se encomendaron éstas al procurador general de la República licenciado Julio Sánchez Vargas, y empezaron a difundirse noticias sensacionales: La renuncia de Alfonso Martínez Domínguez, jefe del Departamento del Distrito Federal, y del Coronel Rogelio Flores Curiel, jefe de

la policía. Con todo, al cabo de una semana, la investigación de Sánchez Vargas terminó en un sorpresivo anuncio: informaría al presidente y no al pueblo.

Medina Valdez (1972, p. 102) descubre una estrecha relación entre Tlatelolco y el 10 de junio y afirma ser el resultado de un plan urdido por el mismo gobierno, con la finalidad de modificar sutilmente la imagen del presidente de la República. En efecto, quien deseara cambiar la imagen del secretario de Gobernación en el sexenio de Díaz Ordaz, respecto de la matanza de Tlatelolco, empezaría por examinar una y otra vez los acontecimientos de entonces, para identificar los errores. Encontraría cuatro que, llegado el caso, deberían evitarse: dejar crecer el movimiento; utilizar el ejército; negarse a efectuar ceses, ni siquiera del jefe de granaderos; y verse obligado como gobierno a asumir toda la responsabilidad.

Por tanto, en 1971, se sofocó el movimiento manipulando el conflicto universitario de Monterrey. De ese modo, se arrebató al naciente movimiento su bandera más importante, al precio de sacrificar a un gobernador; en 1968 se empleó al ejército; en 1971, no. Las fuerzas públicas desempeñaron su papel de custodiar el orden. Los "halcones", fuerza parapolicíaca, efectuaron la agresión. En 1968, no se removió a nadie de su puesto; el 10 de junio se pidió la renuncia al regente y al jefe de la policía; en 1968, el gobierno se acorraló a sí mismo y hubo de aceptar su responsabilidad en la matanza de Tlatelolco; el jueves de *Corpus* el gobierno apareció ajeno a la matanza. Por el contrario, se trató de difundir la imagen de un presidente que escucha, castiga a los culpables y no es arbitrario.

Ayala Anguiano (1978) explica los hechos de otra manera: Echeverría organizó una manifestación de estudiantes que llegaría hasta el Zócalo —farsa para desmancharse de la sangre que lo había salpicado en la matanza de Tlatelolco—. En 1968 se criticó acerbamente a Díaz Ordaz por no salir al balcón de Palacio Nacional y afrontar a los manifestantes. Tal actitud del presidente Díaz Ordaz ofreció a Echeverría la ocasión de establecer un magnífico contraste en su favor: Saldría al balcón; los manifestantes del IPN fingirían agredirlo verbalmente; él los apaciguaría con un elocuente discurso; y, al terminar, estallaría una gran ovación y todo el mundo se persuadiría de que Echeverría era un presidente dispuesto a dialogar con el pueblo, lo contrario de Díaz Ordaz.

Con todo, por algún arcano motivo, no se informó de la manifestación al regente Alfonso Martínez Domínguez, quien al recibir informes de la intención de unos manifestantes de destruir las instalaciones del Metro, dispuso usar la fuerza parapolicíaca, invento del mismo Echeverría, y destinada a tales emergencias. Según parece, no había la intención de asesinar a nadie, pero, en el

calor de la lucha, se les pasó la mano a los "halcones" (Ayala Anguiano, 1978). El mismo autor añade que, según Martínez Domínguez, al pedirle Echeverría con lágrimas en los ojos la renuncia, le prometió, una vez amainado el furor popular, rehabilitarlo, lo mismo que a Flores Curiel, asignando a ambos a puestos importantes.

A Flores Curiel se le rehabilitó ampliamente con la gubernatura de Nayarit. Martínez Domínguez, en cambio, no recibió promoción alguna. Se pensó quizá que, por ser fiel partidario de Díaz Ordaz, había desencadenado la agresión para manchar de sangre directamente a Echeverría, a diferencia del 68 de Tlatelolco, cuando aquél quedó en la penumbra. Prevaleció tal opinión y a Martínez Domínguez no se le rehabilitó. Éste pudo armar un escándalo fenomenal con revelar todo lo relacionado con los "halcones". Pero pasado el primer momento, perdió la oportunidad y se disciplinó. Si se lanzaba a revelar lo que sabía, se le podría acusar de calumniador, despechado, y declararlo, a la postre, autor único de la matanza. El presidente Echeverría, por su parte, hubo de cargar con el descrédito de violar sus promesas de investigación exhaustiva y castigo ejemplar de los culpables. Prefirió el desprestigio en vez de aparecer como muñidor de farsas (*Proceso*, junio 10 de 1983).

CAPITULO XIII

LA EDUCACIÓN Y LA PRENSA EN EL SEXENIO DE ECHEVERRÍA[1]

Numerosos fueron los artículos sobre educación publicados en el sexenio. Diversos factores influyeron indudablemente en el interés de la opinión pública sobre el tema: los cercanos sucesos de 1968, con su cauda de crueldades e injusticias y la conducta represiva del gobierno; la explosión demográfica que forzaba las puertas de las escuelas; y las expectativas creadas por el propio gobierno con el anuncio de una reforma educativa a fondo.

Abrió la serie de estos artículos un editorial de *Excélsior* (abril 15 de 1971), con el anuncio de que la reforma educativa colmaría todas las demandas y contendría elementos tan constructivos que satisfarían las necesidades de la enseñanza y sería "el más importante factor de desarrollo nacional". Se auscultaron todos los sectores y se analizaron todos los métodos empleados en otros países. Y, luego, se señalaron algunos prejuicios como la concepción maniquea de la historia.

A propósito de la reforma educativa, Pedro Gringoire[2] (*Excélsior*, abril 20 de 1971) recordaba: las declaraciones se suceden unas a otras; debe volverse a lo fundamental —el propósito de la educación— no la mera transmisión de conocimiento, pero tampoco la capacitación para el trabajo, ni la adaptación del educando al medio. Su verdadero propósito es la formación del hombre, de la persona, concebida como entidad total, integral, dinámica, creativa y diferente. Por tanto, la formación del carácter —el sello de cada ser humano— es el centro de la educación y, en México la formación del hombre mexicano del cual Torres Bodet aseguraba que debería pertenecer a esta realidad.

¿Cuál reforma educativa? se preguntaba Leonardo Elías Calles (*El Universal*, abril 23 de 1971), cuando el país padece un atraso de 40 años en el concierto de las naciones. La reforma debería reunir estas características: iniciarse en el hogar y proseguirse en primaria, secundaria, etc.; orientar a los

[1] Se comentan aquí sólo los artículos de índole general.

[2] Pseudónimo de Gonzalo Báez Camargo (1899-1983), periodista y lingüista.

padres de familia; utilizar la sociabilidad infantil para suscitar la tendencia a la solidaridad; proporcionar educación sexual; evitar "domesticar" a las nuevas generaciones; conservar la libertad de la educación; promover la coeducación; suprimir el congestionamiento en la primaria; admitir la desigualdad de los alumnos; y desterrar la artificialidad en las prácticas educativas.

Y de nuevo, Pedro Gringoire (*Excélsior*, junio 29 de 1971) afirmaba que ya se ponía en práctica una reforma educativa en 40 centros de educación para adultos desde 1968. Estos constaban de unidades consecutivas de estudio y trabajo que el alumno acometía, según sus capacidades y tiempos de que dispusiera, con los cuales completaba sus cursos en toda forma. Se abolieron los rígidos calendarios escolares con su artificial división en años "astronómicos". No había reprobados ni pase automático. El paso de una unidad a otra se ganaba a costa de esfuerzos y empeñoso estudio. El articulista se preguntaba si no valdría la pena extender las adaptaciones requeridas por este sistema a toda la educación.

El secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahúja, por su parte (*El Nacional*, agosto 27 de 1971), al presentar a la opinión pública seis importantes documentos relativos a la reforma educativa, manifestó que ésta se apoyaba en tres criterios: asignar los recursos, tanto humanos como financieros, de acuerdo con las necesidades reales y de manera racional y equitativa; sujetar toda medida a experimentación y evaluación permanentes: y emplear de lleno la capacidad instalada.

A su vez, Antonio Lara Barragán, (*El Universal*, septiembre 13 de 1971), comentó la observación de Bravo Ahúja al delinear la reforma educativa integral: debía hacer uso de los medios masivos de comunicación e información. Empero, el maestro Víctor Hugo Bolaños advirtió que sería necesario emplear en otra forma la televisión educativa y no televisar simplemente las clases impartidas con métodos tradicionales: la pantalla debería presentar el fenómeno estudiado con sus características: difundir los conocimientos por un ágil juego del rico material de enseñanza; poner al alumno en contacto directo con el campo, la fábrica, los fenómenos sociales, la geografía, la sociedad misma, sin intermediaciones librescas.

México podría contar con una metodología apropiada para el caso, como existía ya en un sistema de enseñanza por correspondencia (*El Universal*, septiembre 14 de 1971).

A propósito de una frase del testamento político del expresidente Lázaro Cárdenas (1895-1970); "la reforma educativa tiene que corresponder a las necesidades de desarrollo independiente y a las exigencias de una sociedad que sabe valorar el trabajo justamente compensado...", José Natividad Ro-

sales (*El Universal*, octubre 25 de 1971) comentaba: en tiempos de Justo Sierra se confundían instrucción y educación. La primera proporciona instrumentos con cuyo trabajo se mejora la economía del ser instruido. La educación (del verbo latino *ducas, ducare, ducatum*) significa guiar a alguien a su fin. ¿Cuál? La elevación espiritual del hombre, la liberación de su animalidad, la convivencia armónica —amorosa— entre todos los hombres de la tierra, la instalación de un paraíso de amor y paz entre los seres humanos. ¿Caminan juntas educación e instrucción? Sí. La segunda es el fin de la primera. La educación válida debía tener una filosofía y ahora sólo hay dos: la cristiana y la marxista. México ya probó la primera. No dio resultado. No somos un pueblo moral. Y se puso por tanto en evidencia la ineficacia de la escuela cristiana. Habría que probar la socialista: el fruto de nuestro trabajo pertenece a todos. La educación socialista, a la par de proporcionar por la ciencia los instrumentos científicos para estudiar el universo, forma en el hombre una auténtica conciencia humanista sin explotadores ni explotados. Es amorosa y no provoca odio.[3]

El mismo día, Pablo Latapí (*Excélsior*, octubre 25 de 1971) se preguntaba el significado del silencio que envolvía los proyectos educativos del gobierno. ¿Qué indicaba? ¿Escepticismo? ¿Desilusión? ¿Resignación? ¿Desconcierto? ¿Inseguridad? ¿Perplejidad? Había de todo. Los documentos de la SEP no eran proposiciones claras de una reforma educativa. Su generalidad, su desigualdad de contenido, su carencia de una filosofía integradora del conjunto y su escasa base técnica provocaban desconcierto. "Eran casi dos kilos de algo que nadie entendía".

El otro elemento del panorama era la situación del país, sin esperanza de reforma educativa, difícil de efectuarse sin reforma política: distribución más amplia del poder político; disolución del esquema monopólico inalterado; instauración de la autonomía sindical, todavía atada a los intereses del gobierno; permanencia de la misma trágica política de empleo; falta de soluciones convincentes al desarrollo del campo; destino impropio de las inversiones; políticas fiscales; etc. La población intuía imposible una reforma educativa que no fuera acompañada de una reforma económica, política y social.

Por otra parte, Agustín A. Albarrán (*El Universal*, noviembre 22 de 1971) refería una entrevista con el doctor Jorge A. Vivó, geógrafo, quien negaba que la explosión demográfica, el desarrollo económico, el rezago del campo fueran las causas de la reforma educativa. Eran acontecimientos que se habían desarrollado durante los últimos 40 años. En consecuencia, no podían

[3] El escritor olvidaba la lucha de clases.

ser causas "de una reforma educativa". Enumera luego las características de la reforma educativa, según el régimen: la expansión del sistema educativo; la atención a los grupos marginados; la educación extraescolar y la superación del magisterio eran más bien objetivos del sistema educativo nacional por los cuales se propugnaba desde 1921. Las únicas características de la llamada "reforma" eran la permeabilidad del sistema, la actualización de los medios y los métodos adecuados. Según Albarrán, los autores de la llamada reforma educativa atacaban la verdadera reforma iniciada con la Revolución Mexicana, a partir de los años veintes y la caracterizaban malévolamente como un desorbitado enciclopedismo. La explicación de esta actitud se encontraba en que los autores de la reforma no eran maestros sino profesionales de diversa extracción. Pretendían que: 1) la educación primaria fuera eminentemente formativa y a los educandos no se les considerara sujetos de información; 2) en la educación secundaria la información resultara un subproducto de lo formativo; y 3) la educación superior tuviera, entre otros, como fundamental objetivo, formar al hombre integralmente. Y concluía: no se debía enseñar en ninguno de los tres ciclos de la educación. La tarea consistía en educar. El entrevistado opinaba ser propio de personas dotadas de una mentalidad escolástica establecer oposición entre lo formativo y lo informativo. Lo lógico —lo que se hacía en todo el mundo— era educar enseñando.

Rubén Rodríguez Lozano, a su vez (*El Universal*, diciembre 22 de 1971), se preguntaba qué se esperaba de la reforma educativa. Y respondía: acentuar en todos los niveles de la enseñanza el sentimiento nacional; lograr que los programas, los textos y los métodos de enseñanza captaran el espíritu de la democracia y fortalecieran la solidaridad nacional y la convivencia humana; descentralizar la educación superior para que la ciencia y la técnica contribuyeran a la solución de los problemas que afectaban las distintas regiones del territorio; desarrollar una clara conciencia de los problemas nacionales y el sentido de responsabilidad para resolverlos. Y otros por el estilo.

Según José Ángel Ceniceros (*El Universal*, julio 3 de 1972), 1900-1979,[4] la reforma educativa había suscitado varios comentarios. Aceptaba que era necesaria la reforma como lo era también la administrativa, la fiscal, etc. En el caso del magisterio, había salarios bajos, acumulación de horas de trabajo, recargo del número de alumnos y, en general, carencia de estímulos. No podía efectuarse reforma, sin proporcionar una vida satisfactoria a los educadores. Según Ceniceros, era conveniente oír a otras partes respecto de la reforma,

[4] Secretario de Educación Pública en el sexenio de Ruiz Cortines.

pero, sobre todo, escuchar al magisterio. La reforma educativa había suscitado esperanzas y expectativas entre padres, maestros, estudiantes y público, en general, por la abundancia de declaraciones, discursos, conferencias, etc. Sin embargo, los resultados se parecían al parto de los montes y dejaban un sentimiento escéptico y pesimista respecto de la decantada reforma. Se había formado una comisión coordinadora de la reforma y convocado a las instituciones y sectores interesados a presentar sus puntos de vista y participar en las discusiones. Se esperaba con razón que el producto de estas jornadas, culminación de todo el proceso previo, fuera definir la reforma educativa y el plan para efectuarla. Este material, presentado en seis tomos, incluía las resoluciones de Oaxtepec, la declaración de Villahermosa y otros documentos semejantes. La SEP cuidaba de advertir que presentaba a la opinión nacional las aportaciones allí contenidas, para su crítica y enriquecimiento. En otras palabras la SEP no tomaba posición respecto de ellas; ni las aceptaba ni las rechazaba; no reconocía aciertos ni desaciertos, así fueran parciales.

Si con todo ese material no había sido posible llegar a señalar las lacras del sistema educativo, realizarlo después sería tal vez demasiado tarde. Urgía que se indicaran definitivamente cuáles serían las reorientaciones de la SEP.

Al comenzar el año 1973, Pablo Latapí (*Excélsior*, enero 12 de 1973) daba cuenta de que una comisión, nombrada por el director general de la UNESCO, había entregado su informe final sobre la educación, conocido como el informe Edgar Faure. Su cometido consistía en sugerir los nuevos objetivos de la educación mundial y proponer medios para alcanzarlos; bosquejar metodologías que los diversos gobiernos pudiesen utilizar al planificar la educación; y ayudar a reorientar la cooperación internacional en el trabajo educativo.

En opinión de Latapí, el informe era bastante cuestionable desde la perspectiva latinoamericana. Era incapaz de reducir a un todo inteligible en el plano mundial los fenómenos sociales y educativos registrados como constituyentes de las actuales crisis de la educación. El informe señalaba los hechos, pero sin darles significado: la disparidad en el gasto educativo de los países en vías de desarrollo y los industrializados (los cuales con sólo la cuarta parte de la población joven del mundo dedicaban a la educación diez veces más que los países pobres); el distanciamiento progresivo en esta situación de 1960 a 1968; la problemática no resuelta de las desigualdades educativas tanto internacional como nacional; la frustración de las aspiraciones de desarrollo en los últimos 10 años y la pesadilla del desempleo; el problema mundial de la fuga de talento hacia los países industrializados, etc. Tales hechos, sin embargo, aparecían aislados, fragmentados, y privados de significado. Se

los califica como paradojas del desarrollo o como fatalidades históricas. En ningún momento, la comisión planteaba ningún aspecto sociológico estructural. El distanciamiento progresivo entre los países ricos y pobres se registraba como fenómeno fortuito. Se revisaban distintas escuelas de educación como si fuesen más o menos lo mismo, entre ellas la de Freire, tan distinta de todas las demás. No todos los miembros de la comisión estuvieron de acuerdo, y, seguramente, el informe produciría reacciones semejantes en los países del cono sur.

A su vez, Ramón Costa Jou (*El Universal*, febrero 1o. de 1973) aludía a una conferencia internacional sobre la crisis de la educación, cuyo resultado recogió Phillip H. Coombs, en un libro publicado por la Universidad de Oxford. Mencionó también el libro publicado por la ONU del cual habló Latapí. Finalmente, se refirió a un debate organizado por el IFAL (Instituto Francés de América Latina) sobre la crisis de la educación en el mundo actual. El documento de Coombs registraba cuatro causas de la disparidad en los sistemas educativos y el medio social: el fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa; la aguda escasez de recursos; la inercia inherente a los estudios educativos existentes; y la misma pasividad de la sociedad que no había permitido la educación al máximo, para acrecentar el desarrollo nacional. El autor señalaba como punto estratégico básico la urgente necesidad de modernizar todos los factores que intervenían en el proceso formativo del ser humano y una cuestión de fondo relacionada con el tema: lo que realmente estaba en crisis no era solamente la educación, sino nuestra sociedad en su conjunto y, especialmente, su organización económica y política. Parecía que las estructuras tradicionales se habían agotado con todas sus posibilidades creadoras. Por tanto, las contradicciones parecían cada día más irreconciliables. Y concluía: la liberación de la sociedad no dependía de la escuela. Aquélla era una tarea impostergable de los adultos.

Artemio Rubio Mendizábal (*El Universal*, marzo 5 de 1974) ridiculizaba la reforma educativa: nada de dureza por favor. En vez de dureza, flexibilidad. El complemento flexibilidad sonaba muy bien, y porque sonaba bien se lo empleaba con frecuencia en la pedagogía moderna. Nada de dureza. Al contrario, flexibilidad. Pero no todo lo que suena bien es pedagógico o didáctico o educativo. Y quizá en materia educativa lo que suena "bonito" pudiera ser lo menos indicado. La flexibilidad se asocia con otra palabra que también suena bien: apertura. De estas cosas se ha venido hablando desde hace algún tiempo. Son nuevas, no cabe duda. Pero en lo tocante a mejores... Estos modernos conceptos pedagógicos provienen del descrédito de los antiguos:

la pedagogía estricta, el maestro exigente y el estudiante dedicado. Una pedagogía estricta no se aviene con una liberalidad absoluta. Ni pensarlo, ahora se enseña por convencimiento y no por exigencia. Pasaron los tiempos de las pedagogías estrictas, de los maestros exigentes y de los estudiantes dedicados. Se entra a la etapa de las pedagogías abiertas, los maestros flexibles y los estudiantes liberados. Como el Estado y todas las fuentes de abastecimiento son cada día más insuficientes se habla ahora de la escuela abierta. Los alumnos ya no necesitarían ir a la escuela. Por lo pronto, se desterraron las antiguallas de pasar lista, poner calificaciones y todas esas cosas fuera de moda. Pronto bastaría inscribirse en una escuela, presentar, al fin del curso, un examen y quizá después ni examen se necesitaría, ni escuela ni maestro: sólo una carta de inscripción, dos pesos en timbres postales y las lecciones por correspondencia. Así se recibiría también el certificado o título. Entonces las autoridades proclamarían con satisfacción; se desterró la deserción escolar; nadie se quedó sin escuela. El problema vendría, cuando alguien tratara de emplear a los egresados de esa educación abierta.

Un editorial de *Excélsior* (marzo 22 de 1974) indicaba que si la cuestión del analfabetismo estaba en la base del problema educativo, urgido de una atención solícita, no era menos cierto que otros aspectos presentaban puntos que requerían pronta y cuidadosa revisión. Tales eran la falta de armonía entre los programas de ciclo primario y del ciclo secundario; la disparidad en cuanto a los sistemas puestos en vigor; el exceso de verbalismo en unos casos; la enseñanza meramente libresca en otros, etc.; y el espectáculo de una gama de profesores con muy diferente preparación. Todas estas irregularidades exigían una investigación que sirviera como de punto de referencia para el próximo primer seminario regional sobre educación media, cuya celebración sería en Guadalajara, de suerte que se pusiera pronto remedio en tales dificultades.

Pablo Latapí (*Excélsior*, mayo 4 de 1974) mencionaba distintos tipos de estrategias de cambio educativo: la global —cuyo ejemplo es la reforma oficial— que pretendía un cambio en gran escala, generalmente con experimentación previa; la segunda podría llamarse paralela, con instituciones nuevas, creadas al lado del sistema convencional, con el propósito de que llegaran a desplazarlas. Tal fue el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades y quizá del nuevo Colegio de Bachilleres. La tercera estrategia provendría de la innovación espontánea de grupos que trabajan fuera del sistema y rehuían la sistematización y la coordinación. Grupos que aportaban impulsos de renovación

importantes y que podían enseñar un camino de innovación. No podían discutirse en abstracto las ventajas o desventajas de estas estrategias. Tenían que acomodarse de acuerdo a la realidad. El investigador proponía ir experimentando, de suerte que las estrategias pudieran aplicarse a los casos que lo demandaran. En esa forma, se iría responsabilizando la SEP del futuro. Y debería atenderse también a la innovación espontánea que sigue sus propios caminos.

CUARTA PARTE

CONSIDERACIONES FINALES

CAPITULO XIV

ASPECTOS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA 1964-1976

1. Visión de conjunto

A principios del sexenio de Díaz Ordaz, el país presentaba, por el número de habitantes (unos 41 millones), el desarrollo industrial y la situación internacional, una gran complejidad. Además, la población tenía mayor conciencia cívica (baste aludir al movimiento estudiantil de 1968) y aspiraba a una genuina democracia.

La educación pública, por su parte, mostraba los siguientes aspectos:

1.1 Retroceso en su capacidad de cobertura. En el sexenio 1958-1964 ésta fue del 64.4%; 7 millones 744 mil, de 17 600 000; en 1964-1970, de 44%; 11 084 000 de 22 millones. El 63% de los niños campesinos carecían de educación y la proporción de alumnos por maestro pasó de 45.5% (ya alta comparada con la aceptable de 30 niños por maestro) a 52.6%.

Hubo ciertamente logros relatados más arriba que no es menester repetir aquí; pero la batalla crucial contra el analfabetismo sufrió una derrota lamentable y el gobierno la atribuyó a la falta de recursos. Era una parte de la verdad. La otra se debía a la explosión demográfica. Ésta y la economía eran la causa del problema educativo del país. La primera no sólo en el gobierno sino también en los padres de familia.

En efecto, 1) muchos niños no asistían a la escuela por tener que trabajar a fin de ayudar al magro presupuesto familiar. Por tanto, no acataban la obligatoriedad de la educación ni aprovechaban su gratuidad; 2) otros sufrían desnutrición en mayor o menor grado, grave obstáculo para efectuar el aprendizaje. Finalmente, 3) la falta de recursos impedía a aquéllos recibir las ventajas de la escuela.

En conclusión, la educación pública se había convertido en un problema intratable para el gobierno. Los miles de millones de pesos dedicados a ella parecían caer, por la explosión demográfica, en un barril sin fondo, favoreci-

da paradójicamente por la misma educación. El gobierno efectuaba una guerra de desgaste sin vencedor evidente.

1.2 En medio de ese cúmulo de dificultades, la necesidad de planeación para aprovechar mejor los recursos era evidente. De otra suerte, habría el peligro de que los problemas particulares impidiesen ver el conjunto y asignarle adecuadamente a la educación los recursos existentes. Menester, por tanto, era señalar los objetivos, las metas y establecer las prioridades y los programas. Así lo había manifestado la comisión de 1965-1968, cuyo excelente estudio no se aprovechó.

Entre los problemas urgentes estaba la educación rural. Se dijo más arriba que había allí una cobertura de sólo el 37% de los niños. Ahora bien, el mismo propósito de mejorar el rendimiento de los niños en su trabajo indicaba la necesidad de su escolarización. Así lo demuestran los estudios efectuados por Scribner y Cole (1973, pp. 553-559) con niños campesinos de África Occidental. Unos de ellos asistían a la escuela: otros no. Al presentarse a los primeros problemas semejantes, los resolvieron, desarrollando generalizaciones o reglas aplicables a todos aquéllos. Los que no asistían a clase trataban cada problema singularmente, como nuevo por completo y diferente de los demás.

1.3 Asimismo, la experiencia educativa hizo evidente la urgencia de relacionar la educación con el empleo. El niño no sólo necesitaba aprender los elementos de la educación fundamental: lectura, escritura, matemáticas e higiene, sino, también dominar algún oficio que lo ayudara a ganarse la vida.

1.4 La educación empezó a hacer uso de la televisión en secundaria. Y aunque ésta no podía sustituir al aula, sí al menos fue un elemento de solución. Lo mismo se diga del programa "Plaza Sésamo" para primaria, empezado en 1973.

1.5 Se incrementó la orientación vocacional, necesaria por el mayor número de alumnos que terminaban la secundaria y se dirigían a la enseñanza media superior o al empleo.

1.6 Se adoptó el calendario "B" en todo el país, con ventaja para niños y maestros, pues disminuía el ausentismo durante los meses de la cosecha y aprovechaba el tiempo frío en el estudio.

1.7 Se empezó a practicar, en detrimento de la calidad de la primaria, el pase automático, cuya razón de ser nunca se dio a conocer.

1.8 Se introdujo el sistema de enseñanza abierta en primaria (adultos), secundaria y preparatoria, permitiéndose así la recuperación de muchos jóvenes o adultos analfabetos, que, de otra suerte, hubieran permanecido sin posibilidad de alfabetizarse.

1.9 Se efectuó el año 1973, la adecuación entre el artículo 3º de 1946 y la

Ley Federal de Educación. Este había sido hasta 1973 la Ley Federal de Educación promulgada en 1942 y reglamentaba el art. 3º de 1934 de la educación socialista.

1.10 Se promulgó la Ley Federal de Educación de Adultos que establecía una atención especial a los adultos analfabetos, quienes antes se encontraban incluidos en la masa amorfa de todos los analfabetos, a pesar de ser sus condiciones distintas de las de los niños.

1.11 Se diversificó la educación media superior en tres modalidades: el Colegio de Ciencias y Humanidades, dependiente de la UNAM, el Colegio de Bachilleres, a cargo de la SEP, y la tradicional Escuela Nacional Preparatoria, bajo la dirección de la misma UNAM.

1.12 Se fundó el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados en Educación (CEMPAE), organismo destinado a preparar planes, programas y material didáctico, sobre todo para las enseñanzas abiertas, con especial atención a la preparatoria. La colección de obras publicadas por el CEMPAE es digna de tenerse en cuenta como elemento importante en la labor de la educación de adultos.

1.13 Se inició la descentralización de la labor educativa del gobierno. La centralización educativa era parte de la lacra que padecía el país en la inmensa mayoría de sus funciones. Así sucedió en la educación, a pesar de ser muy diferentes las condiciones de las entidades federativas y, sobre todo, las de cada municipio. La centralización hizo más pesada la burocracia; retrasaba las decisiones; imponía uniformidad en procedimientos que deberían ser diferentes por razón de los tiempos y los lugares y, en fin, engendraba un sinnúmero de males de los cuales era preciso liberar la labor educativa.

1.14 Se estableció el CONACyT, organismo encargado de promover el progreso de la ciencia y la tecnología en México.[1]

2. Las tendencias

La educación pública no modificó en estos dos sexenios la tendencia iniciada con Torres Bodet. Y era de esperarse, pues no había habido cambio ninguno en el art. 3º de 1946. La educación sería ajena a cualquier doctrina religiosa: gratuita y obligatoria; democrática y nacional; opuesta a la ignorancia y sus efectos: las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios; fundada en los principios de la ciencia y orientada a la formación integral del educando; científica, moral, estética, económica, etc., dedicada a la mejor convivencia humana,

[1] Debe incluirse también la ampliación de la educación media superior a tres años, lo mismo que el mejoramiento de las condiciones económicas de los maestros.

defensora de los derechos de todos los hombres sin distinción de razas, sectas, grupos.

Con todo, la nueva Ley Federal de Educación (*Diario Oficial*, noviembre 29 de 1973) introdujo nuevos valores tales como el conocimiento y fomento de la democracia; el análisis objetivo de la realidad; la vigorización de los hábitos intelectuales que la hagan posible; la reflexión crítica (valor importante en un país donde ha prevalecido la sumisión); la necesidad de planeación familiar; el acrecentamiento de nuestra cultura; el logro de un idioma común a todos los mexicanos, sin menoscabo de las lenguas autóctonas; la promoción de los bienes y valores que constituyen el acervo cultural y su enriquecimiento, con la incorporación de ideas y valores universales y su accesibilidad a la colectividad; el mejor aprovechamiento de los recursos naturales; la preservación de la calidad ecológica; la distribución equitativa de bienes y servicios; el fomento de la investigación indispensable para el progreso del país; el fomento de la creación artística; el mejoramiento de la calidad de la vida; y la promoción de la solidaridad.

Lógicamente, al permanecer la misma tendencia en la educación nacional, proveniente del artículo 3º de 1946, no se modificó el esquema de filosofía educativa que aquél establecía.

Epílogo

Ésta fue la trayectoria de la educación pública de 1964 a 1976: primero, un retroceso en algunos aspectos si se los compara con los logros del sexenio de López Mateos y, luego, un notable avance en otros, no sólo en cifras numéricas —el país creció y lógicamente había más estudiantes y, en consecuencia, el gobierno aplicó más dinero a la educación—, sino en importantes innovaciones: 1) la relación de la educación y el empleo (no sólo se estudia para saber); 2) el uso de la televisión en la educación (convertida en elemento cultural); 3) la modificación del calendario escolar (lazo de unión con todo el sistema educativo del país); 4) los métodos de enseñanza abierta (en contra de una escolaridad rígida y asfixiante); 5) la adecuación de la Ley Federal de Educación al art. 3º de 1946 (largo tiempo necesitada); 6) la promulgación de la Ley Federal de Educación de Adultos (cuyas necesidades reciben una atención distinta de la de los niños); 7) la introducción de dos nuevas modalidades de educación media superior: el Colegio de Bachilleres y el Colegio de Ciencias y Humanidades (basado éste especialmente en aprender a aprender con sentido crítico); y, sobre todo, 8) un esfuerzo tangible por adaptar la educación a la realidad del país. Una vez más, se demostró la importancia de un funcionario clarividente y dotado de iniciativa —Víctor Bravo Ahúja—, para introducir los elementos que podían modificar sustancialmente la Educación Pública.

BIBLIOGRAFÍA

ARCHIVOS

Archivo General de la Nación
Archivo del Centro de Estudios sobre la Universidad
Archivo de la Secretaría de Educación Pública
National Archives (Washington, D.C.)

DICCIONARIOS Y ENCICLOPEDIAS

Diccionario de ciencias de la educación (Guiseppe d'Arcais Flores e Isabel Gutiérrez Zuloaga). Madrid: Ediciones Paulinas, 1990.

Diccionario de filosofía (José Ferrater Mora, editor) (5a. ed.). Madrid: Alianza Editorial, 1980, 4 vols.

Diccionario de pedagogía (Víctor García Hoz, editor) (2a. ed.). Barcelona: Editorial Labor, [1970], 2 vols.

Diccionario de pedagogía (Paul Foulquieu, editor) (Trad. de J. García Boch y D. de Bas). México: Editorial Alhambra Mexicana, 1981.

Diccionario de sociología (Henry P. Fairchild, editor), (Trad. de T. Muñoz, J. Medina y J. Calvo). México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

Diccionario histórico del México contemporáneo (1900-1982) (J. de Jesús Nieto L., editor) México: Editorial Alhambra Mexicana, 1986.

Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México. (5a. ed.) México: Editorial Porrúa, 1986, 3 vols.

Diccionario Porrúa de pedagogía y ciencias de la educación (Francisco Larroyo, editor). México: Editorial Porrúa, 1982.

Enciclopedia de México (José Rogelio ÁLVAREZ, editor) (3a. ed.) México: Enciclopedia de México, 1978, 12 vols.

Encyclopedia Britannica. Chicago: Encyclopedia Britannica, 1969. 24 vols.

Encyclopedia of Education (Lee C. Deighton, ed.). New York: Macmillan, 1971, 10 vols.

Grand Larousse Encyclopédique. Paris, Librairie Larousse: 1964. 10 vols.

Lexikon der Pädagogik (Zweite Auflage) Freiburg: Verlag Herder, 1960. 4 vols.

Mexican political biographies (1935-1975) (Roderic Ai Camp, editor). Tucson, Arizona: The University of Arizona Press, 1978.

LIBROS Y REVISTAS

ACADEMIA MEXICANA DE LA EDUCACIÓN. *Puntos de vista sobre la obligada reforma educativa en México*. México: Secretaría de Educación Pública, 1970.

ADLER MORTIMER, J. *Cómo pensar acerca de Dios* (Trad. de Martha Gay de Valencia). México: Editorial Grijalbo, 1986.

AGUAYO, A.M. *La democracia y su defensa por la educación*. La Habana: Editorial Cultura, 1941.

AGUILAR CAMÍN, H., *et al. En torno a la cultura nacional*. México: Instituto Nacional Indigenista, 1976.

_____. *Después del milagro*. México: Editorial Cal y Arena, 1988.

AGUILAR MACÍAS, MA. DEL CARMEN. *Estudio económico-social de la problemática educativa en México*. Guadalajara, Jal.: Imprenta Suárez Muñoz, 1973.

AGUILERA DORANTES, M. *Educación básica y desarrollo*. México: Secretaría de Educación Pública, 1970.

AGUIRRE BELTRÁN, G. *Lenguas vernáculas: su uso y desuso en la enseñanza*. México: Antropología Social, 1983.

_____. "Se han establecido bases sólidas para abatir los índices de analfabetismo que persisten en nuestro país". *Revista de la Secretaría de Educación Pública*, 1976 (No. 30) (agosto), pp. 12-16.

ALEGRÍA, ROSA LUZ. *Primer seminario de estudio sobre los problemas de la educación en México*. México: IEPES, 1973.

ALVARADO PÉREZ, MAGDALENA. *Los libros de texto gratuitos para el área de ciencias sociales y sus objetivos*. Tesis inédita de licenciatura en administración educacional, México, Universidad Anáhuac, 1987.

ÁLVAREZ, J.R.; HUERTA, M.; GLEASON, R. y LESUR, L. *Informe al presidente de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos sobre los trabajos para la evaluación de los libros de primaria*. México: Diciembre de 1977 (mimeo).

ÁLVAREZ, JOSEFINA. *Eficiencia de la educación primaria en México*. México: Secretaría de Educación Pública, 1980.

ÁLVAREZ, JOSEFINA, *et al. Eficiencia de la educación primaria, diagnóstico y mejoramiento*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.

ÁLVAREZ M. y otros. *Manual para elaborar programas de adiestramiento*. México: ARMO, 1976.

ÁLVAREZ BARRET, L. *Ensayos pedagógicos*. México: Secretaría de Educación Pública, 1976.

ÁLVAREZ CONSTANTINO, H. *El texto gratuito y la educación mexicana*. Magisterio, 1975 (No. 100), pp. 43-46.

ÁLVAREZ CONSTANTINO, J. *La educación de la comunidad* (2a. ed.). México: Secretaría de Educación Pública e Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1963.

_____, *Programas jerarquizados de educación primaria. Primer año*. La Piedad, Mich.: Editorial Renovación, 1968.

Bibliografía

Álvarez García, I. *La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México*. México: Secretaría de Industria y Comercio, Departamento de Maestros, 1961.

Álvarez Garín, R. y Guevara Niebla, G. "Pensar el 68". *Nexos*, 1988 (enero 1), pp. 5-102.

Analfabetismo y los derechos humanos, El. Publicado en ocasión del año internacional de los derechos humanos. París: UNESCO, 1968.

Análisis estadísticos de la permanencia y deserción de alumnos en 13 generaciones. México: Secretaría de Educación Pública, 1970.

Andraca Lara, Virginia. *La educación física en el medio rural mexicano*. Tesis inédita de profesor normalista, México, Escuela Nacional de Maestros, 1964.

Anteproyecto de ley general de educación y ciencia. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1972.

Anteproyecto de reglamento general de las escuelas federales de educación secundaria. México: Secretaría de Educación Pública, 1975.

Anuario de actividades de la Escuela Nacional de Maestros. México: Secretaría de Educación Pública, 1966.

Aportaciones al estudio de los problemas de la educación. Documento final de la comisión coordinadora de la reforma educativa. México: Secretaría de Educación Pública, 1971. 6 vols.

Aprender haciendo. Manual del maestro. México: Secretaría de Educación Pública, 1969.

Arellano, Silvia; Ortega López, A.; Sánchez Flores, Lauro y Valiente Banderas, S. "La escuela Normal superior". I. *Magisterio*, 1975 (noviembre), pp. 59-62.

Arreola, J.J. *Educación, alocuciones, ensayos, conferencia*. México: Secretaría de Educación Pública, 1973.

Arroyo de la Parra, M. *La legislación educativa en México*. México: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 1970.

Arteaga Castillo, Belinda, *et al*., Los Consejos Estatales Técnicos de Educación (Memoria) ,*Cuadernos del Consejo Nacional Técnico de la Educación,* 1985 (Nº10).

Asamblea Episcopal Mexicana. *Documento de estudio para la asamblea episcopal* (7-9 de septiembre de 1971). México: Comisión episcopal de educación y cultura. Secretariado Nacional, 1971.

Asamblea General de ANUIES sobre Educación Media Superior. México: ANUIES, 1975.

Asamblea Mundial de Educación. *La educación en un estado joven con una cultura antigua*. México: Academia Mexicana de la Educación, 1964.

Asamblea Nacional de Educación Normal. México, D.F. (abril de 1972). México: [s.e.], 1972.

Asamblea Nacional de Educación Plenaria del CNTE. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1969.

Asamblea Nacional de Educación Primaria. *La reforma de la primaria. México:* Secretaría de Educación Pública, 1972.

Asamblea Plenaria Sobre Educación Media Básica, del CNTE. *Revista de la Educación Superior*, 1974, 3 (No. 4) (octubre-diciembre), pp. 80-99.

Avila Garibay, J. *El método de jornadas aplicado a la escuela primaria* (2a. ed.). México: [Secretaría de Educación Pública], 1948.

AVILÉS ROJAS, R. y MARTÍNEZ REYES, R. *Realidad educativa de la niñez mexicana*. México: Asociación Nacional de Técnicos de la Educación, 1965.

AYALA ANGUIANO, A. *Lo que se ignora sobre el halconazo* del 10 de junio de 1971. Contenido, 182, 1978, pp. 46-53.

Bachillerato en México, El. Planes de Estudio 1968-1981. México: Colegio de Bachilleres, 1981.

BALAM, G. *Tlatelolco, reflexiones de un testigo. México*: Talleres Lena, 1969.

BALL, S. y BOGATZ, H. The First Year of "Sesame Street": an evaluation. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1970.

BANDERA CAÑAL, PILAR BEATRIZ. *La influencia de un programa de televisión como medio educativo en los niños y niñas de tres a cinco años de edad en el Distrito Federal, en relación al sexo.* Tesis inédita de licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Comunicación, México, Universidad Iberoamericana, 1974.

BARBOSA HELDT, A. *Cien años en la educación de México*. México: Editorial Pax-México, 1972.

BARGELLINI, CLARA; CÁMARA, G. y SALOMÓN, J. "Las destrezas culturales básicas para una educación media general y generalizable: Planteo del problema y primera presentación de material bibliográfico". *Revista de la Educación Superior*, 1974, 3 (No. 4) (octubre-diciembre), pp. 3-16.

BARROS SIERRA, J. Javier Barros Sierra, 1968. *Conversaciones con Gastón García Cantú*. México: Siglo XXI Editores, 1972, p. 149.

BENVENISTE, G. *Bureaucracy and national planning. A sociological case study in Mexico*. New York: Praeger Publishers [s.f.].

BERNAL SAHAGÚN, A. CCH: *Un sistema educativo diferente. México*: ANUIES [1979].

Bibliografía comentada del movimiento estudiantil mexicano. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1971, 1 (No. 2) (abril-junio), pp. 135-146.

BINI, G. *et al. Los libros de texto en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen, 1977.

BLANCO MOHENO, R. *Tlatelolco: Historia de una infamia*. México: Editorial Diana, 1968.

BLÁZQUEZ, N. *Los derechos del hombre*. Madrid: Editorial Católica, 1980.

Boletín de Educación. UNESCO. 1979 (No. 26) (julio-diciembre), pp. 63-70.

Boletín de Educación. UNESCO. Noticias en el campo de la educación de adultos. 1972 (No. 11) (enero-junio), pp. 50-51.

Boletín de Educación. UNESCO. Servicio cooperativo de reseñas analíticas de educación. 1972 (No. 11) (enero-junio), pp. 55-73.

BONFIL, R.G. *Educadores y vocaciones*. México: Secretaría de Educación Pública, 1970.

_____. *Un nuevo servicio educativo*. El mejoramiento profesional del magisterio. Oaxtepec, Mor.: Secretaría de Educación Pública, 1974.

_____. "El cambio de actitud en el maestro ha sido el mayor logro de la reforma educativa". *Revista de la Secretaría de Educación Pública*, 1976 (No. 28) (junio), pp. 14-19.

BRAVO AHÚJA, V. *Proposición de una reforma al sistema educativo nacional*. México: Secretaría de Educación Pública, 1970.

_____. *Educación para el cambio*. México: Secretaría de Educación Pública, 1973.

_____. *La problemática educativa de México en el marco internacional*. México: Secretaría de Educación Pública, 1974.

Bibliografía

_____. *Cuatro años de labor educativa 1970-1974*. México: Secretaría de Educación Pública, 1975.

_____. *Curriculum Vitae*. México: [s.e.], 1975.

_____. *Política educativa: acciones más relevantes*. México: Secretaría de Educación Pública, 1975.

_____. *Diario de una gestión*. México: Secretaría de Educación Pública, 1976. 6 vols.

_____. *Informe de labores*. México: Secretaría de Educación Pública, 1976.

Bravo Ahúja, V. y Carranza, J.A. *La obra educativa del sexenio*. México: Secretaría de Educación Pública, 1976.

Bravo Jiménez, M. *Bases para el estudio de la acción educativa del gobierno federal en el periodo 1965-1970* (mimeo).

Brownlie, I. *Basic documents on Human Rights*. Oxford: Clarendon Press, 1971.

Burgoa Orihuela, I. *Las garantías individuales*. México: Editorial Porrúa, 1987.

Cabrera Parra, J. *Díaz Ordaz y el 68*. México: Editorial Grijalbo, 1982.

Calderón, Concepción y Deloya, Luz María. Maestros de primeras letras. Cien años de su formación. México: Costa-Amic Editores, 1987.

Calvo Pontón, Beatriz. *El contexto social de un experimento pedagógico en una escuela urbana*. México: [s.e.] 1976.

Camino, I. del y Muñoz Batista, J. "La alfabetización y la enseñanza primaria en México 1971". *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1973, 3 (No. 1), p. 137.

_____. "La enseñanza media en México en 1971". *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1973, 3 (No. 2), p. 107.

_____. "Educación extraescolar y alfabetización, enseñanza preescolar y primaria en México en 1972-1973". *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1974, 4 (No. 1), p. 107.

_____. "La enseñanza media en México en 1972". *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1974, 4 (No. 2), p. 129.

_____. "La enseñanza normal y la enseñanza superior en México en 1972". *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1974, 4 (No. 3), p. 151.

_____. "La alfabetización y la enseñanza primaria en México en 1973-1974". *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1975, 5 (No. 1), p. 95.

_____. "La enseñanza media en México en 1973-1974". *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1975, 5 (No. 2), p. 107.

Camp, Roderic AI. "La educación de la élite política mexicana". *Revista Mexicana de Sociología*, 1981, 43 (No. 1) (enero-marzo), pp. 421-454.

Campaña Nacional de alfabetización. México: Secretaría de Educación Pública, 1965.

Cano, C. *Hacia el establecimiento del Consejo Interamericano de la educación*. México: Secretaría de Educación Pública, 1966.

_____. 1889-1968. "Educación". *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, 1976, 4 (No. 20) (julio-agosto), p. 93.

Carabez Pedroza, J. *Fundamento político-jurídico de la educación en México*. México: Editorial del Progreso, 1979.

CARBÓ, TERESA. *Los indígenas debatidos y legislados. La educación indígena en la Cámara de Diputados 1920-1969*. México: CIESAS [s.f.].

_____. *De la Cámara de Diputados a San Lorenzo Tlacotepec. Educación indígena en México 1921-1980.* México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1981.

CÁRDENAS, S. *et al*. "Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos." *Cuadernos del Consejo Nacional Técnico de la Educación* (No. 8) 1984.

CARMONA, F. *Reforma educativa y apertura democrática.* México: Editorial Nuestro Tiempo, 1972.

CARRANZA PALACIOS, J.A. La educación media en México. Revista de la Educación Superior, 1974, 3 (No. 1) (enero-marzo), pp. 21-44.

_____. "Primer Congreso Nacional de Escuelas Particulares. En los últimos seis años la expansión del sistema educativo ha sido superior a la tasa de crecimiento del país." *Revista de la Secretaría de Educación Pública*, 1976 (No. 29) (julio), pp. 9-14.

CARRILLO FLORES, A. *La constitución, la suprema corte y los derechos humanos*. México: Editorial Porrúa, 1981.

CARRIÓN, J.; ARGUEDAS, SOL y CARMONA, F. *Tres culturas en agonía: Tlatelolco, 1968* (3a. ed.). México: Editorial Nuestro Tiempo, 1971.

Cartilla Cívica. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.

CASTILLO, I. *México y su revolución educativa*. México: Academia Mexicana de la Educación, Editorial Pax-México, 1965, 2 vols.

_____. *México: sus revoluciones sociales y la educación*. México: Gobierno del Estado de Michoacán, 1976, 5 vols.

CASTREJÓN DÍEZ, J. *Sobre el pensamiento educativo del régimen actual*. México: Secretaría de Educación Pública, 1974.

_____. *Perspectiva del bachillerato*. México: El grupo, 1980.

_____. *Estudiantes, bachillerato y sociedad*. México: Editorial del Colegio de Bachilleres, 1985.

CASTREJÓN DÍEZ, J. y GUTIÉRREZ, OFELIA ANGELES. *Educación permanente, principios y experiencias*. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. *Educación y realidad socioeconómica.* México: Centro de Estudios Educativos, 1979.

_____. "Comentarios del Centro de Estudios Educativos a los aspectos del VI Informe Presidencial relacionados con la educación del país." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1980, 10 (No. 4), p. 151.

CHRISTLIEB IBARROLA, A. *Monopolio educativo o unidad nacional*. México: Editorial Jus, 1962.

CISNEROS FARÍAS, G. *El artículo tercero constitucional: Análisis histórico, jurídico y pedagógico.* (2a. ed.). México: Editorial Trillas, 1970.

Coloquio latinoamericano sobre el conocimiento del niño. México: Secretaría de Educación Pública, 1964.

Comentarios a los fundamentos del plan de estudios y programas de educación primaria. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.

Bibliografía

Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa. México: Secretaría de Educación Pública, 1971.

Comité Coordinador de Huelga de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Gaceta*, 1968 (agosto 13, 15 y 20).

Concentración estadística del sistema educativo, 1968. México: Secretaría de Educación Pública, 1969.

Consejo Nacional de Fomento Educativo. *Sistema de cursos comunitarios*. 1974, México: CONAFE, 1974.

_____. *Cursos comunitarios, educación para el desarrollo de la comunidad rural*. México: Editorial Cultura Mexicana, 1975.

_____. "Análisis y perspectivas de la educación en México". *Cuadernos del CNTE* (No. 4), México [s.f.].

Consejo Nacional Técnico de la Educación. *Anteproyecto de ley general de educación, ciencia y cultura nacional. Lineamientos para una política educativa nacional.* México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1973.

_____. *Educación media básica: resoluciones de Chetumal*. México: Secretaría de Educación Pública, 1974.

Consenso y reforma educativa. México: Secretaría de Educación Pública, 1974.

Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (6a. ed.). México: Editorial Trillas, 1988.

Coordinación y la ampliación de la obra cultural y educativa en beneficio de la población indígena, La. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, Secretaría de Educación Pública [s.f.].

Convocatoria. Asamblea Nacional de Educación Primaria. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.

Cosío Villegas, D. *Historia moderna de México.* México: Editorial Hermes, Vol. I, 1955.

Coverdale, G.M. *La planeación educativa en relación con el desarrollo rural.* México: Secretaría de Educación Pública, UNESCO, 1967.

Cramer, J.F. *Educación contemporánea. Un estudio comparativo del sistema nacional. México*: UTEHA, 1967.

Cuadra, H. *La proyección internacional de los derechos humanos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1970.

Cuarto Informe de Gobierno. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1968.

Cuéllar, J.A. *Perfil demográfico y educación en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1979.

De la Mora, G. "Al encuentro de los jóvenes IX. La Quinta reforma educativa (primera parte)." *Magisterio*, 1975 (No. 154) (julio), pp. 28-31.

De la Peña, G. *La educación. México.* ANUIES, 1976.

"Declaración de Tepic". *Revista de la Educación Superior*, 1972, 1 (No. 4) (octubre-diciembre), pp. 55-57.

DECROLY, O. *La fonction de globalisation et son application a l' enseignement.* Bruxelles: Lemartin, 1929.

Derechos Humanos, Los. Sus fundamentos en la enseñanza de la iglesia. Equipo de Reflexión Teológico-Pastoral. Bogotá: 1982.

Diagnóstico de la investigación educativa. México: Secretaría de Educación Pública, 1970.

Diagnóstico educativo nacional. México: Centro de Estudios Educativos [s.f.].

DÍAZ GUERRERO, R. y HOLTZMAN, W.H. "Learning by televised "Plaza Sesamo" in Mexico." *Journal of Educational Psychology*. 1974, 66, pp. 632-643.

DÍAZ ORDAZ, G. *Debemos pensar y actuar con espíritu nuevo. M*éxico: Cultura y Ciencia Política, S.E., 1967.

DIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y RELACIONES PÚBLICAS. "Educación para el cambio, una responsabilidad compartida (Comparecencia)". México: Secretaría de Educación Pública, 1973.

Documentos de la gira. Luis Echeverría ÁLVAREZ. México: Secretaría de la Presidencia, 1976.

Documentos del Vaticano II (Diversos traductores) (35a. ed.). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1980.

Documentos fundamentales relacionados al funcionamiento del CNTE. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1966.

Documentos sobre la Ley Federal de Educación. México: Secretaría de Educación Pública, 1974.

DRINAN, R.I. *The history and hope of the human rights revolution*. New York: Harper and Row, 1988.

DROMUNDO, B. *Escuela Nacional Preparatoria Nocturna*. México: Editorial Porrúa, 1973.

ECHEVERRÍA ÁLVAREZ, LUIS. *La educación pública*. México: Secretaría de la Presidencia, 1976.

Echeverría ante la prensa y el mundo. 10 Testimonios. México: Secretaría de la Presidencia, 1976.

"Educación, La. Un camino hacia la libertad y la justicia*." Revista de la Secretaría de Educación Pública*, 1974 (No. 8) (octubre), pp. 31-37.

Educación de Adultos en México, La. Realidades y perspectivas. México: Secretaría de Educación Pública, 1980.

Educación en el desarrollo económico nacional, La. México: Secretaría de Educación Pública, 1975.

Educación extraescolar y su estructura, La. México: Secretaría de Educación Pública, 1975.

Educación física, deporte y recreación. México: Secretaría de Educación Pública, 1974.

Educación indígena, alternativa de grupos étnicos. México: Secretaría de Educación Pública [s.f.].

*Educación media básica. Resoluciones de Chetuma*l. Plan de estudios, programas generales de estudios. México: Secretaría de Educación Pública, 1974.

Educación media básica. Seminario regional del Consejo Nacional Técnico de la Educación. México: Secretaría de Educación Pública, 1974.

Educación normal. Seminarios regionales: Oaxaca, Monterrey, Guanajuato. México: Secretaría de Educación Pública, 1975.

Educación normal: resoluciones de Cuernavaca. Plan de estudios y programas. México: Secretaría de Educación Pública, 1975.

Bibliografía

Educación obrera, población y desarrollo en México. México: Instituto Nacional de Estudios del Trabajo, 1974.

Educación para el desarrollo. México: Secretaría de Educación Pública, 1970.

Educación primaria, datos estadísticos. México: Secretaría de Educación Pública, 1974.

Educación primaria en el Distrito Federal. Movimiento y aprovechamiento de alumnos al finalizar los cursos 1964. México: Secretaría de Educación Pública, 1964.

*Educación primaria. Población escola*r. México: Secretaría de Educación Pública, 1975.

Educación pública en México. Cuaderno de información técnico-pedagógica para maestros de educación primaria. México: Secretaría de Educación Pública, 1966.

En torno de la educación media. México: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 1974.

Encuesta a profesores de educación elemental. México: Secretaría de Educación Pública, 1971.

Encuesta de opinión de maestros de primaria sobre libros de texto y auxiliares didácticos. México: Secretaría de Educación Pública, 1974.

Encuesta sobre la necesidad del libro de texto gratuito. México: Secretaría de Educación Pública, 1973.

Enseñanza normal. Movimiento de alumnos en las escuelas de control federal. México: Secretaría de Educación Pública, 1964.

Enseñanza primaria de control federal de la República Mexicana. Escuelas, aulas y grupos. México: Secretaría de Educación Pública, 1964.

Escuela Nacional de Maestros. Memoria del primer seminario anual de evaluación 1965. México: Secretaría de Educación Pública, 1966.

Escuela Normal de Especialización. México: Secretaría de Educación Pública, 1976.

Escuela y la educación permanente, La. México: Secretaría de Educación Pública, 1976.

Estadística básica del sistema educativo nacional, 1972-1973; 1974-1975; 1977-1978. México: Secretaría de Educación Pública, 1978.

Estrada, G. "Los movimientos estudiantiles en la Universidad Nacional Autónoma de México, 1953-1973". *Deslinde*, 1974, 4, p. 51.

Estrada Sámano, F. Procesos educativos y cultura política. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1973, 3 (No. 3), pp. 47-89.

Estudios de la evolución del niño de tres a seis años y niveles de madurez a su desarrollo. México: Secretaría de Educación Pública, 1976.

Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y nivel superior (primer ingreso) en 1973 en el país y proposiciones para su solución. *Revista de la Educación Superior*, 1973, 2 (No. 2) (abril-junio), pp. 63-88.

Fix Zamudio, H. *Protección procesal internacional de los derechos humanos*. Tesis inédita de doctorado en derecho, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1971.

Flores Olea, V. *et al.*, *La rebelión estudiantil y la sociedad contemporánea*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1973.

Fortur, Julia Elena. *Educación y desarrollo rural*. México: Instituto Indigenista Interamericano, 1973.

FUENTES DÍAZ, V. *Los partidos políticos en México* (2a. ed.). México: Editorial El Altiplano, 1969.

FUENTES DÍAZ, V. y MORALES JIMÉNEZ, J.A. *Los grandes educadores mexicanos del siglo XX*. México: Editorial El Altiplano, 1976.

FUENTES MOLINAR, O. Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de la enseñanza media. R*evista de la Educación Superior,* 1972, 1 (No. 4), pp. 21-44.

_____. *Educación y política en México*. México: Editorial Nueva Imagen, 1983.

FLORES ZAVALA, E. *El estudiante inquieto (Los movimientos estudiantiles). 1966-1970.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1972.

FREEMAN, R. *Cómo estudiar con eficiencia* (Trad. de Alfonso Rubio y Rubio y María R. Briones). Monterrey, N.L.: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 1976.

GALVÁN DE TERRAZAS, LUZ ELENA y DE LA PEÑA, G. Guía de revistas sobre educación mexicana: 1872-1973. *Revista del Centro de Estudios Educativos,* 1976, 6 (No. 3), p. 127.

GÁLVEZ, GRACIA; ROCKWELL, ELSIE; PARADISE, RUTH Y SOBRECASAS, SILVIA. El uso del tiempo y de los libros de texto en primaria. C*uadernos de Investigación Educativa del CINVESTAV*, diciembre de 1981.

GALLO, MARÍA. *Las políticas educativas en México como indicadores de una situación nacional (1958-1976)*. México: CISINAH, 1987.

GALLO MARTÍNEZ, V. *Política educativa en México*. México: Ediciones Oasis, 1970.

_____. Estructura económica de la educación mexicana. Problemas y proyecciones económico-demográficas. México [s.e.], 1969.

GARCÍA CASTRO, A.G. *Lineamientos para un análisis del sistema educativo nacional.* México: Editorial Quetzalcóatl, 1975.

GARCÍA IZQUIERDO, REYNA. *La enseñanza de la historia en primero y segundo años de primaria*. México: Escuela Nacional de Maestros, 1967.

GARCÍA RUIZ, R. E*ducación, cambios y desarrollo de la comunidad.* México: Pax-México, 1970.

GIBAJA, REGINA E. "Supuestos epistemológicos y pedagógicos en el texto de ciencias sociales (6o. grado)". Oaxaca, 1977 (mimeo).

Gobierno Mexicano, El. *Presidencia de la República* (2a. época). México: Talleres Gráficos de la Nación, Diciembre 1-31, 1970.

GÓMEZ JIMÉNEZ, L. E*studio crítico de la Educación Normal Superior.* Tesis inédita de doctorado en pedagogía, México, Escuela Normal Superior, 1978.

GÓMEZ NAVAS, L. *Políticas educativas de México I*. México: Editorial Patria, 1985.

GÓMEZ NAVAS, L. y otros. *La educación: historia, obstáculos perspectivas*. México: Editorial Nuestro Tiempo, 1967.

GÓMEZ SAAVEDRA, R.; GUTIÉRREZ F., FIDEL y RUIZ F. "Conceptos básicos de teoría y práctica pedagógica". *Cuadernos del Consejo Nacional Técnico de la Educación,* (No. 6) 1983.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. *La democracia en México* (17a. ed.). México: Ediciones Era, 1986.

GONZÁLEZ COSÍO, A. "Los años recientes 1964-1976". En Solana, Fernando, Cardiel Reyes, R., y Bolaños, R. H*istoria de la educación pública en México.* México: Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica, 1981, Cap. XII, pp. 403-426.

GONZÁLEZ DE ALBA, L. *Los días y los años*. México: Ediciones Era, 1971.

Bibliografía

González Pedrero, E. *Los libros de texto gratuitos*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.

González Rivera, C. y Torres, C.A. (Compiladora). *Sociología de la educación: corrientes contemporáneas*. México: Centro de Estudios Educativos, 1981.

González Tizcareño, Margarita. *Seis años de información educativa en la prensa de la Ciudad de México*. México: CIESPAL, 1970.

González Uribe, H. *Teoría política*. México: Editorial Porrúa, 1972.

González y González, L. y Ross Stanley, R. (Eds.). *Fuentes de la historia contemporánea: libros y folletos. Periódicos y revistas*. México: El Colegio de México, 1961-1965, 2 vols.

Gordon, T. *Parent effectiveness training*. New York: American Library, 1975.

Greenfield, Patricia M.; Reich, L.C. y Olver, Rose R. On culture and equivalence, en J.S. Brunner *et al*. (Eds). *Studies in cognitive growth*. New York: Wiley, 1966.

Guevara Niebla, G. *Las luchas estudiantiles en México*. México: Editorial Línea, 1983.

Guevara Ramírez, L. Aprender haciendo y enseñar produciendo en la escuela secundaria. México: Secretaría de Educación Pública, 1970.

Guía para las lecciones televisadas de segunda enseñanza telesecundaria. Secretaría de Educación Pública, México: Editorial Porrúa, 1970.

Guitián Berniser, Carmen Cira. *Las porras. Estudio de caso de un grupo de presión universitario*. Tesis inédita de licenciatura en sociología, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1975.

Gutiérrez, R. Los libros de texto de primaria desde el punto de vista pedagógico y didáctico. *Comunidad*. Suplemento No. 5, 1975, pp. 2-8.

Guzmán, J.T. *Alternativas para la educación en México*. México: Editorial Grijalbo, 1983.

Guzmán, J.T. y Schmelkes, Sylvia. Proposiciones alternativas para una reforma de la educación. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1973, 3 (No. 3), p. 173.

Hamaide, A. *La méthode Decroly*. Neuch*f*tel: Delachaux et Niestlé, 1922.

Hayes Carlton, J.H. *Contemporary Europe since 1870*. New York: Macmillan, 1958.

Henkin, L. *The rights of man today*. Boulder, Col: Westview Press, 1978.

Hedding Galeana, B. "Descentralización, ¿problema político o administrativo?" *Revista Ruta*. Secretaría de Educación Pública, 1976 (No. 10) (julio-agosto), pp. 13-35.

Hermoso Nájera, S. "La escuela primaria mexicana y sus objetivos." México: *Folleto de divulgación pedagógica* No. 10. Secretaría de Educación Pública [s.f.].

Hernández, J. *El PRI y el movimiento estudiantil de 1968*. México: Ediciones "El Caballito", 1971.

Hernández, J.A. *La educación primaria y los fenómenos psicológicos*. Tesis inédita de profesor normalista, México, Escuela Nacional de Maestros, 1968.

Hernández López, R. *La acción educativa en las áreas indígenas*. México: Secretaría de Educación Pública, 1976.

Herrera Montes, L. "Notas y comentarios pedagógicos X. La selección de los alumnos." *Magisterio*, 1975 (No. 154) (julio), pp. 50-53.

_____. "Notas y comentarios pedagógicos VIII. El calificacionismo escolar." *Magisterio*, 1975 (No. 152) (mayo), pp. 8-11.

_____. "Notas y comentarios pedagógicos. La enseñanza coercitiva." *Magisterio*, 1975 (No. 151) (abril), pp. 8-11.

_____. "Notas y comentarios pedagógicos. El horario de clases." *Magisterio*, 1974 (No. 147) (noviembre), pp. 20-22.

Historia Documental del Partido de la Revolución 1929-1982. México: Partido Revolucionario Institucional, 1982, 4 vols.

Humanismo y la educación en diversos niveles del sistema educativo nacional, El. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, Secretaría de Educación Pública, 1968.

IBARROLA, MARÍA DE. "El nuevo colegio de ciencias y humanidades de la UNAM." *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1971, 1 (No. 4), p. 129.

_____. "Pobreza y aspiraciones escolares." México: Centro de Estudios educativos, 1970.

IBARROLA, MARÍA DE y ROCKWELL, ELSIE. "Educación y clases populares en América Latina." México: Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, IPN, 1985.

Ideario de su candidato. Gustavo Díaz Ordaz. México: Partido Revolucionario Institucional, 1964.

Ideario. Luis Echeverría Álvarez. México: Partido Revolucionario Institucional, 1969.

IGLESIAS, L.F. *La escuela rural unitaria*. México: Editorial Oasis, 1966.

Iniciación de los niños en la vida (20a. ed.). Bilbao: Ediciones Desclée de Brouwer, 1975.

Informe de la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación. México: [s.e.], 1968.

Inventario Nacional de las construcciones escolares de enseñanza primaria. México: Secretaría de Educación Pública, 1971, 2 vols.

ISAÍAS REYES, J.M. "El maestro rural de ayer y de hoy." *Revista Ruta*, Secretaría de Educación Pública, 1973 (No. 12) (noviembre-diciembre), pp. 108-115.

JIMÉNEZ CODINACH, GUADALUPE. "El texto único." *Comunidad*. Suplemento No. 5, 1975, pp. 19-35.

JOHNSON, P. *Tiempos modernos* (Trad. de Aníbal Leal), Buenos Aires: Javier Vergara Editor, 1988.

JONES, A.J. *Principles of units construction*. New York: 1939.

JONES, A.J.; GRISELL, E.D. y GRINSTEAD, W.J. *El sistema de unidades de trabajo escolar*. México: 1946.

KELLY, G. *Juventud y castidad* (Trad. de A. Martins). México: Buena Prensa, 1952.

KLANSMAIER, H. *La enseñanza en la escuela primaria*. Buenos Aires: El Ateneo, 1968.

KRAUSE, E. *Por una democracia sin adjetivos*. México: J. Mortiz-Planeta, 1986.

_____. "La noche de Tlaxcalantongo." *Vuelta*, 1986, 10 (No. 111) (febrero), pp. 6-10.

LANNOY, J.L. M. DE. "Militancia política estudiantil en París y México en 1968" (Trad. de S. Zamora B y J.L. Rivas). *Perfiles Educativos,* 1979 (No. 4) (abril-junio), pp. 17-40.

LARROYO, F. *Los fundamentos filosóficos de la escuela unificada*. México: Editorial Logos de México, 1941.

LATAPÍ, P. "La normalidad mínima del sistema educativo nacional." México: 1982 (mimeo).

_____, *Política educativa y valores nacionales*. México: Editorial Nueva Imagen, 1979.

_____. *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. México: Editorial Nueva Imagen, 1980.

_____. "Reformas educativas en los últimos cuatro gobiernos (1952-1975)." *Revista de Comercio Exterior*, 1975, 25 (No. 12) (diciembre), pp. 1323-1333.

_____. *Las necesidades del sistema educativo nacional*. En Disyuntivas sociales y futuro de la sociedad mexicana. México: Secretaría de Educación Pública, SEP-SETENTAS, 1971, 2 vols.

_____. "La enseñanza media en el mundo de hoy". *Folleto de Divulgación*. México: Centro de Estudios Educativos, 1967.

LASK MARCOSCHAMER, KAREN. La influencia de los padres de familia en la educación en México. Los cambios al libro de texto de ciencias sociales de quinto de primaria. 1972-1978. Tesis inédita de licenciatura en educación, México, Universidad Anáhuac, 1987.

LEVIN, L. Derechos humanos. Preguntas y respuestas. París: UNESCO, 1982.

LÓPEZ CÁMARA, F. La reforma educativa y el desarrollo nacional. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1971.

LUENGO GONZÁLEZ, E.M. y BALBITÚA ORTEGA, J.L. Los libros de texto gratuitos: una tentativa de análisis ideológico. Tesis inédita de licenciatura en sociología, México, Universidad Iberoamericana, 1978.

LUZURIAGA, L. Las escuelas nuevas. Buenos Aires: Losada, 1972.

MABRY, D.J. The Mexican University and the State: Student Conflicts, 1910-1971. College Station, Tex.: Texas A. M. University Press, 1982.

MADRID HURTADO, M. DE LA. *El pensamiento económico de la Constitución de 1857.* Tesis inédita de licenciatura en derecho, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1957.

Maestro, figura central de la reforma educativa, El. México: Secretaría de Educación Pública, 1975.

Magisterio ha dicho, El. Educación básica de nueve años para todos los mexicanos. *Revista de la Secretaría de Educación Pública*, 1974 (No. 8) (octubre), pp. 6-11.

MARCUSE, H. *Eros y civilización. Una investigación filosófica sobre Freud* (Trad. de Juan García Ponce). México: Joaquín Mortiz Editor, 1965.

_____. *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada* (Trad. de Juan García Ponce). México: Joaquín Mortiz Editor, 1964.

MARÍN OSORIO, J.B. *El servicio público de la educación y los libros de texto gratuitos*. Tesis inédita de licenciatura en pedagogía. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1967.

MARITAIN, J. *Los derechos del hombre y la ley natural*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade, 1972.

MARTÍNEZ, C.B. *Tlatelolco: tres instantáneas*. México: Editorial Jus, 1972.

MARTÍNEZ LAVÍN, C. *Ideología y actitudes políticas en el magisterio secundario del Distrito Federal*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1973.

MARTÍNEZ MARÍN, R. Palabras de Ramón Martínez Marín, Secretario General del Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato de Trabajadores de la Educación, en Consejo Nacional Técnico de la Educación. *Cuadernos* (4), México [s.f.], pp. 25-28.

MARVIN, J.F. *Handbook on parent education*. New York: Academic Press, 1980.

MCGINN, N. *et al*. *La asignación de recursos económicos en la educación pública de México*. México: Fundación Javier Barros Sierra [s.f.].

MCVICKERT-HUNT, J. *Intelligence and experience*. New York: The Ronald Press, 1961.

MEDELLÍN, R.A. *Sistema escolar y sociedad en México, aportaciones para planeamiento*. México: 1973 (mimeo).

_____. *Educación, estructura de clase y cambio social.* Revista del Centro de Estudios Educativos, 1973, 3 (No. 3) pp. 91-120.

MEDELLÍN, R.A. y MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS. *Ley Federal de Educación. Texto y un comentario*. México: Centro de Estudios Educativos, 1973.

MEDINA, G.A. CREFAL: *Ponencia y acción en América Latina y el Caribe*. México [Talleres Gráficos de la Nación], 1986.

MEDINA VÁLDEZ, G. *Operación 10 de junio.* México: Ediciones Universo, 1972.

MEJÍA ZÚÑIGA, R. *Raíces educativas de la Reforma*. México: Secretaría de Educación Pública, 1983.

Memoria 1964-1970. Instituto Nacional de Bellas Artes. México: Secretaría de Educación Pública, 1970.

Memoria del Congreso Nacional de Bachillerato. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.

MENCHACA CORTÉS, M. Problemas de la educación nacional. Guadalajara, Jal.: Escuela Normal Superior Nueva Galicia, 1966.

MENDOZA AVILA, E. El politécnico, las leyes y los hombres. México: Costa-Amic, 1975.

_____. *La educación tecnológica en México*. México: Instituto Politécnico Nacional, 1980.

MENEGUZZI, LEONOR. *Análisis de los libros de texto de ciencias naturales de primaria para adultos,* Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV, 1984.

MENESES MORALES, E. *Tendencias Educativas Oficiales en Méxic*o 1911-1934. México: Centro de Estudios Educativos, 1986.

_____. *Tendencias Educativas Oficiales en México* 1934-1964. México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, 1988.

MEYER, L. Veinticinco años de política mexicana. *Revista de Comercio Exterior*, 1975, 25 (No. 12) (diciembre), pp. 1335-1342.

MEYERS, E.D. *La educación en la perspectiva de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1968.

México a través de los informes presidenciales. La educación pública. México: Secretaría de Educación Pública, 1976. Vol. 11.

México: setenta y cinco años de revolución, educación, cultura y comunicación. México: INEHRM- Fondo de Cultura Económica, 1988.

México y las drogas. El papel de la juventud en la sociedad contemporánea. México: Arte y Cultura, A.C. (COPARMEX), 1970, pp. 785-789.

MODIANO, NANCY. *La educación indígena en los altos de Chiapas* (Trad. de Roberto Gómez Coriza). México: Instituto Nacional Indigenista, 1974.

MONTAÑO, A. *La educación del niño para la comprensión de la vida social de México.* Tesis inédita de profesor normalista, México, Escuela Nacional de Maestros, 1968.

Mora, J.M. *Tlatelolco 68. Por fin toda la verdad*. México: Editores Asociados, 1968.

Morgan, C.T.; King R.A. y Robinson, Nancy M. *Introduction to psychology.* New York: McGraw-Hill, 1979.

Morrison, H.C. *The practice of teaching in the secondary school*. Chicago: University of Chicago Press, 1931.

Moore, T.W. *Educational theory: An introduction.* London: Routledge and Kegan Paul, 1974.

*Movimiento estudiantil 1968, E*L. Relación de los hechos. Revista Los Universitarios, 1968 (Nos. 125 y 126) (agosto), pp. 1-20 y 16-28.

Muñoz Batista, J. *La reforma educativa y los maestros* [cuatro glosas del secretario de Educación Pública]. México: Secretaría de Educación Pública, 1969.

_____. "Juicio crítico sobre la labor educativa durante la administración del licenciado Gustavo Díaz Ordaz: 1965-1970." *Revista del Centro de Estudios Educativos* 1971, 1 (No. 1) (enero-marzo), pp. 121-126.

Muñoz Izquierdo, C. *Presente y futuro de la educación secundaria en México*. México: Centro de Estudios Educativos y GEFE, 1983.

_____, *Educación, estado y sociedad en México 1930-1976.* México: Centro de Estudios Educativos, 1978.

_____. "La educación pública en México 1964-1970" (Reseña). *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1971, 1 (No. 2), pp. 117-122.

_____. *La educación pública en México 1964-1970.* México: Secretaría de Educación Pública, 1970.

_____. *La inversión en el sistema educativo nacional hasta 1970 y fuentes de su financiamiento*. México: Centro de Estudios Educativos, 1967.

Muñoz Izquierdo, C. y otros. *Diagnóstico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México. La educación y desarrollo dependiente en América Latina*; compilador Daniel A. Morales (2a. ed.). México: Centro de Estudios Educativos-GERNIKA, 1979.

Muñoz Izquierdo, C. y Guzmán, J.T. Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria. Revista del Centro de Estudios Educativos, 1971 1 (No. 2), pp. 7-28.

Muñoz Izquierdo, C.; Rodríguez, G.P.; Restrepo de Cepeda, Patricia y Borrani, C. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo." *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1979, 9 (No. 3), p. 1.

Negrete, Martelena. *Relaciones entre la iglesia y el Estado en México 1930-1940*. México: El Colegio de México-Universidad Iberoamericana, 1988.

Octava Asamblea Nacional del Consejo Nacional Técnico de la Educación. México: Secretaría de Educación Pública, 1969.

Olimón Nolasco, Manuel; Ruiz y Bonniu, Vera. *Los derechos humanos.* México: INDOSOC, 1987.

ONU. *Human rights. A compilation of International Instruments*. New York: United Nations Organization, 1983.

"Organización, competencia y funciones de la Secretaría de Educación Pública." *Revista de la Secretaría de Educación*, 1972 (No. 1) (enero), pp. 3-11.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS Y SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Educación para el desarrollo: del individuo, de la fuerza de trabajo, de la sociedad nacional. Cuernavaca, Mor.: Centro de Experimentación para el Desarrollo de la Formación Tecnológica, 1968.

ORTEGA LÓPEZ, A.; ARELLANO RAMÍREZ, SILVIA; SÁNCHEZ FLORES, L. y VALIENTE BANDERAS, S. "La escuela normal superior de México y la reforma educativa II." *Magisterio*, 1975 (No. 159) (diciembre), pp. 12-15.

ORTEGA MORALES, F. *Política educativa en México*. México: Progreso, 1967.

ORTEGA y GASSET, J. *Meditación de la técnica* (4a. ed.). Madrid: Editorial Revista de Occidente, 1961.

PADUA, J. *Aspectos psicológicos del rendimiento escolar.* México: El Colegio de México, 1974.

PALERM, A. "El movimiento estudiantil: notas para un caso." *Comunidad*, 1969, 4, pp. 99-103; 219-231; 371-383 y 521-527.

_____. *Planteamiento integral de la educación en México (Tres ensayos)*. México: Ediciones del Centro Industrial de Productividad, 1964.

PAGELS, ELOINE. *Human rights: legitimizing a recent concept.* Annals of the American Association of Political and Social Science, 1979, 442 (march), pp. 57-62.

PAZ, O. *Posdata*. México: Siglo XXI Editores, 1970.

PECES BARBA. *Derecho positivo de los derechos humanos.* Madrid: Editorial Debate, 1987.

PELÁEZ, G. *Historia del Sindicato de Trabajadores de la Educación*. México: Ediciones del Sindicato de Cultura Popular, 1984.

PEÑA SIERRA, IRENE. *Educación de niños campesinos y citadinos*. Tesis inédita de profesor normalista, México, Escuela Nacional de Maestros, 1971.

PEÑALOSA CASTRO, J. "Descentralización administrativa de la Secretaría de Educación Pública." *Revista de la Secretaría de Educación Pública*, 1974 (No. 8) (octubre), pp. 25-30.

Pensamiento, documentos, discursos, Luis Echeverría ÁLVAREZ. México: Partido Revolucionario Institucional, 1970.

PÉREZ CASANOVA, J.A. "Urge atender los problemas de la educación en el medio rural." *Revista Ruta*, Secretaría de Educación Pública, 1974 (No. 13) (enero-febrero), pp. 52-67.

PÉREZ ROCHA, M. *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano.* México: Editorial Línea, 1978.

PESCADOR OSUNA, J. "El esfuerzo alfabetizador en México (1910-1985). Un ensayo." En *México: setenta y cinco años de revolución*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.

PESCADOR OSUNA, J. y FLORES, C.A. *Poder político y educación en México.* México: UTEHA, 1985.

PINKEVICH, A. *La nueva educación en la Rusia Soviética* (Trad. de R. Cansinos Assens). Madrid: M. Aguilar Editor, 1931.

Plan de estudios y programas de educación primaria de primer año. México: Secretaría de Educación Pública, 1973.

Bibliografía

Plan y programas de las escuelas secundarias. México: Secretaría de Educación Pública, 1964.

Plancke, R. y Decroly, O. En Jean Ch*f*teau. *Los grandes pedagogos* (Trad. de Ernestina de Champurcín). México: Fondo de Cultura Económica, 1978.

Planes de Estudio. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1976.

Ponencias de la Asamblea Estatal de Auscultación sobre la Reforma Educativa. México: Secretaría de Educación Pública, 1971.

Poniatowska, Elena. *La noche de Tlatelolco* (45a. ed.). México: Ediciones Era, 1987.

Prada, A.M. *La escuela rural unitaria.* México: Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1968.

Prawda, J. "Desarrollo del sistema educativo mexicano. Pasado, presente y futuro." En *México: setenta y cinco años de revolució*n. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.

_____. *Teoría y praxis de la planeación educativa*. México: Editorial Grijalbo, 1985.

_____. *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano.* México: Editorial Grijalbo, 1989.

Problemática de trabajo y proyección de la escuela rural mexicana. México: Secretaría de Educación Pública, 1976.

*Programas de educación primaria aprobados por el Consejo Técnico de Trabajadores de la Educaci*ón. México: Secretaría de Educación Pública, 1961.

Programas de enseñanza normal 1945-1965. México: Escuela Nacional de Maestros, Secretaría de Educación Pública, 1965.

Ramírez, R. *La escuela rural mexicana*. México: Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica, 1981.

_____. *El movimiento estudiantil de México (julio-diciembre de 1968).* México: Ediciones Era, 1969. 2 vols.

Ramírez Chávez, Mireya. *La enseñanza de la historia en la primaria*. México: Escuela Nacional de Maestros, 1968.

Reestructuración del sistema educativo. Proyecto. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.

"Reforma administrativa, La. Es el esfuerzo dinámico, permanente y sistematizado." *Revista de la Secretaría de Educación Pública*, 1976 (No. 29) (julio), pp. 2-5.

Reforma en la educación normal, La. Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación. México: Secretaría de Educación Pública, 1975.

"Reforma educativa. Consideraciones y ley federal de educación." *Revista Ruta*, Secretaría de Educación Pública, 1974 (No. 14) (marzo-abril), pp. 2-21.

"Reforma educativa. Corregirla pero no destruirla." *Revista de la Secretaría de Educación Pública*, 1976 (No. 30) (agosto), pp. 22-24.

Reforma educativa y apertura democrática. México: Editorial Nuestro Tiempo, 1972.

Reformas de la educación media básica. Resoluciones de la Asamblea Nacional Plenaria. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1974.

"Reunión preparatoria del Plan Nacional de Educación de Adultos". *Revista de la Secretaría de Educación Pública*, 1976, (No. 26) (abril), pp. 3-6.

Reunión Técnica sobre planeamiento de la educación media. La educación general en el nivel medio. México: Unión Panamericana, 1965.

Revista de la Educación Superior. Conclusiones y recomendaciones de la Asamblea Plenaria sobre educación media básica, del Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1974, 3 (No. 4) (octubre-diciembre), pp. 80-99.

_____. Primer año de actividades del Colegio de Bachilleres, 1975, 4 (No. 19) (enero-marzo), pp. 99-106.

Revista de la Secretaría de Educación Pública. "Los libros de texto gratuitos. Instrumento esencial de la reforma educativa (Opiniones y puntos de vista)" Dos números extraordinarios, 1975 (febrero) (año tercero).

Revolución histórica de la educación preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.

REYES, MARÍA EUGENIA. *Atención a la demanda de educación terminal*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.

RIVERA, R.A.; BLANCO, M.M.; ROJAS, B.F.; DÍAZ, MIRTA ALICIA y CISNEROS OJEDA, M. *Centro de Orientación Familiar (COF). Dirección General para el desarrollo de la comunidad (DINADECO). Educación no formal en América Latina,. San José, Costa Rica*: CEDAL, 1976.

RIVERA BORBÓN, C. *El gasto del gobierno federal mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública*. México: Secretaría de Educación Pública, 1970.

RIVERA CAMARENA, J.E. "Regionalización, método de trabajo en la educación extraescolar en el campo." *Revista Ruta*, Secretaría de Educación Pública, 1974 (No. 13) (enero-febrero), pp. 76-79.

ROAT, W.D. *Dissertation on Mexican history completed and in process at universities in the United States* (1970-1971). State University of New York at Fredonia, 1971 (mimeo).

ROBLEDO, S.E. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. México: Editorial del Magisterio, 1965.

RODRÍGUEZ, P.G. "La alfabetización y la enseñanza primaria en México 1975-1976." *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1977, 7 (No. 1), p. 121.

RODRÍGUEZ, P.G. y LUENGO, E. "La enseñanza media en México en 1975-1976." *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1977, 7 (No. 2), pp. 163-167.

RODRÍGUEZ, P.G. y MUÑOZ BATISTA, J. "La enseñanza media en México: 1974-1975." *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1976, 6 (No. 2), p. 163.

_____. "La alfabetización y la enseñanza primaria en México 1974-1975." *Revista del Centro de Estudios Educativos*. 1976 6 (No. 1), p. 157.

ROMO PATIÑO, MARIANA. *El bachillerato mexicano 1867-1985*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, CISE, 1986.

ROMO PATIÑO, MARIANA y GUTIÉRREZ, H. "Los matices del positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria." *Perfiles Educativos,* 1983, 2 (julio-septiembre), pp. 3-16.

ROSADO BOSQUE, CARLOTA. "La reforma educativa en el nivel preescolar III." *Magisterio*, 1975 (No. 151) (año XVI (abril), pp. 17-22.

Bibliografía

Ruiz V. *Los derechos humanos.* Tesis inédita de doctorado en derecho, México, Universidad Iberoamericana, 1989.

Sainz, F. *El método de proyectos*. Buenos Aires: Editorial Lozada, 1945.

Salinas Álvarez, S. e Imaz, G.C. *Maestros y Estado*. México: Editorial Línea, 1984. 2 vols.

Sánchez Dávalos, C. *Análisis de la orientación educativa y vocacional de las escuelas oficiales de la segunda enseñanza diurna del Distrito Federal*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1968.

Sánchez Medal, R. *El derecho de educar en la escuela*. México: Editorial Jus, 1963.

Santos Valdés, J. "Cincuenta años de misiones culturales." *Revista Ruta*, Secretaría de Educación Pública, 1974 (No. 13) (enero-febrero) pp. 95-123.

Schensul, Jessica. *Enseñanza para el futuro y el futuro de la enseñanza*. México: Secretaría de Educación Pública, 1970.

Schmelkes, Sylvia. "El Centro de Estudios Educativos y la educación en el medio rural." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1988, 18 (Nos. 3 y 4), pp. 35-80.

Scribner Sylvia y Cole, M. "Cognitive consequences of formal and informal education." *Science*, 1973, 183, pp. 553-559.

Schiefelbein, E. "'Plaza Sésamo'. Mutación social y tecnología educacional." Educación hoy. *Perspectivas Latinoamericanas*, 1973, 8 (No. 16) (julio-agosto) pp. 31-38.

Secretaría de Educación Pública. *Consejo Nacional Técnico de la Educación. Seminario Regional. Educación media básica 1*. Guadalajara. México: Editorial Impresora y Distribuidora, 1974, pp. 316-323.

_____. *Seminario Regional. Educación media básica 2*. Saltillo. México: Editorial Impresora y Distribuidora, 1974, pp. 542-553.

_____. *Seminario Regional. Educación media básica 3*. Baja California. México: Editorial, Impresora y Distribuidora, 1974, pp. 338-341.

_____. *Seminario Regional. Educación media básica 4*, Veracruz. México: Editorial Impresora y Distribuidora, 1974, pp. 580-588.

_____. *Seminario Regional. Educación media básica 5*. Querétaro. México: Editorial Impresora y Distribuidora, 1974, pp. 439-449.

_____. *Seminario Regional. Educación media básica 6*. Acapulco. México: Editorial Impresora y Distribuidora, 1974, pp. 434-442.

_____. *Documentos sobre la ley federal de educación*. México: Secretaría de Educación Pública, 1974.

_____. *Educación media básica. Resoluciones de Chetumal. Plan de estudios. Programas generales de estudio*. México: Secretaría de Educación Pública, 1974.

_____. *Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Teoría y aplicación de la reforma educativa.* México: Secretaría de Educación Pública, 1963.

_____. *La educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública, 1966.

_____. *La reforma de la educación primaria*. Asamblea Nacional de Educación Primaria. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.

_____. *Libro de español, quinto grado, lecturas, 1972*; *Libro de español, sexto grado, lecturas, 1972*; *Libro de español, cuarto grado, lecturas, 1974*; *Política educativa, acciones más relevantes*. México: Secretaría de Educación Pública, 1976.

_____. *Mensaje del Presidente de la República Gustavo Díaz Ordaz*. México: Secretaría de Educación Pública, 1968.

_____. *Organización y financiamiento de los Consejos de Promoción*. México, [s.f.].

_____. *Pilares de la educación: el maestro agente del cambio. XI* Asamblea Nacional de Educación Normal. México: Secretaría de Educación Pública, 1973.

_____. *Primera Asamblea Nacional de Educación Primaria: comentarios a los fundamentos del plan de estudios y programas de educación primaria.* México: Secretaría de Educación Pública, 1972.

_____. *Secundaria experimental mexicana. Primer Informe*. México: Secretaría de Educación Pública, 1976.

_____. *Subsecretaría de Cultura Popular y Educación Extraescolar. Dirección de Educación Fundamental. El analfabetismo en México, población indígena, entidades y municipios*. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.

_____. *Subsecretaría de Enseñanza Primaria y Normal. Instituto Nacional de Investigación Educativa. Reseña de investigación educativa 1962-1972.* México: Secretaría de Educación Pública, 1972.

_____. *Temarios básicos (para los alumnos de las escuelas secundarias)*. México: Secretaría de Educación Pública, 1973.

Secundaria abierta, La. México: Secretaría de Educación Pública, 1975.

SEGRERA, A. "La educación sexual." *Comunidad*. Suplemento No. 5, 1975, pp. 9-15.

SEGUNDA ASAMBLEA NACIONAL DE EDUCACIÓN NORMAL. Guadalajara, Jal. (enero 20-29 de 1973). *Revista de la Educación Superior,* 1973, 2 (No. 1) (enero-marzo), pp. 68-79.

Segundo Congreso sobre desarrollo integral de México. Conferencia de Organizaciones Nacionales. Reforma Educativa. México: [s.e.], 1968.

SEGOVIA, R. *La politización del niño mexicano*. México: El Colegio de México, 1975.

SEMO, E. *México, un pueblo en la historia*. México: Editorial Nueva Imagen, Vol. 4, 1982.

Sexto Informe de Gobierno. Gustavo Díaz Ordaz. México: Secretaría de Educación Pública, 1970.

SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. *Primer Congreso Popular Nacional de Educación. Convocatoria.* México: Editorial del Magisterio, 1975.

SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS. *Secundaria abierta. Programa de estudios de primer grado.* México: Secretaría de Educación Pública, 1976.

SOLANA, F.; CARDIEL REYES, R. y BOLAÑOS, R. (coordinadores). *Historia de la educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica, 1981.

SORIA, L.E. *Alfabetización funcional de adultos*. Pátzcuaro, Mich.: CREFAL, 1968.

STAVENHAGEN, R. *Derechos indígenas y derechos humanos en América Latina*. México: El Colegio de México, 1988.

Bibliografía

"Técnicas educativas. La educación sexual a través de los programas en los distintos niveles educativos". *Revista de la Secretaría de Educación Pública*, 1976 (No. 24) (febrero), pp. 37-41.

Tena Ramírez, F. *Leyes fundamentales de México 1808-1978*. México: Editorial Porrúa, 1978.

Teoría y aplicación de la reforma educativa. México: Secretaría de Educación Pública, 1963.

The United Nations at forty. A foundation to build in. New York: United Nations, 1985.

Toro, A. *La iglesia y el Estado de México*. México: Ediciones "El Caballito", 1975.

Torres Bodet, J. *Programas de educación primaria aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación* (4a. ed.). México: Secretaría de Educación Pública, 1964.

Torres Septién, Valentina. *En busca de la modernidad 1940-1960* (Educación de adultos). Tesis inédita de maestría en historia, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1985.

_____. "La UNPF. La lucha por la enseñanza de la religión en las escuelas particulares". Ponencia. Congreso de historiadores México-Norte Americano, Oaxaca, 1985.

_____. "Algunos aspectos de las escuelas particulares en el siglo XX." *Historia Mexicana,* 1984, 33 (No. 3), (enero-marzo) pp. 346-377.

_____. "Reforma y práctica de la educación rural", 1970-1982 (mimeo).

Truyol y Serra, R. *Los derechos humanos*. Madrid: Editorial Tecnos, 1982.

Uralde García, Beatriz Eugenia. *Educación y estructura social: un estudio de caso*. México, 1978.

Urquidi, V.L. y Lajous Vargas, A. *La educación, la ciencia y la tecnología en el desarrollo económico de México*. México: El Colegio de México, 1967.

Urrutia Castro, M. *Trampa en Tlatelolco*. México [s.e.], [s.f.].

Varela, R. "Aciertos y críticas en el libro de texto de ciencias sociales de 6o. año". *Comunidad*, 1975, Suplemento No. 5, pp. 15-18.

Vargas, Alejandra. "Deben articularse estrechamente la educación primaria y la secundaria. Entrevista con el profesor Arquímedes Caballero". *Revista Ruta*, 1972 (No. 5) (septiembre-octubre), pp. 52-57.

Vasak, K. *Las dimensiones internacionales de los derechos humanos*. Barcelona: SERBAL, UNESCO, 1984. 3 vols.

_____. (Rédactor général) *Les dimensions internationales des droits de l'homme*. Paris: UNESCO, 1978.

Vielle, J.P. *Las instituciones mexicanas de investigación educativa 1973-1974*. México: Secretaría de Educación Pública, 1975.

_____. "La investigación educativa en México". *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1976, 6 (No. 3), pp. 91-115.

Villa Lever, Lorenza. *Los libros de texto gratuitos*. Guadalajara, Jal.: Universidad de Guadalajara, 1988.

Villaseñor, G. *Estado e Iglesia: el caso de la educación.* México: Ediciones Edicol, 1978.

VILLEGAS, A. "La ideología del movimiento estudiantil en México". *Deslinde*, 1972 (No. 28) (noviembre 15).

"Vive nuestro país una situación revolucionaria". *Magisterio*, 1974 (No. 48) (año XV) (diciembre), contraportada.

WALKER PERRY, C. *A study of creativity among mexican school children*. Athens, Georgia: El autor, 1969.

WEISS, E. "Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales, 1930-1980". Educación. *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, 1982, 42 (octubre-diciembre), pp. 321-341.

WEYL, N. y WEYL, SYLVIA. *Reconquest of Mexico: the years of Lazaro Cardenas*. New York: Oxford University Press, 1939.

WIONCZEK, M.I. *Disyuntivas sociales: presente y futuro de la sociedad mexicana II*. México: Sepsetentas, 1971.

YÁÑEZ, AGUSTÍN. *Discursos al servicio de la educación pública*. México: Secretaría de Educación Pública, 1966.

YÁÑEZ RAMÍREZ, MA. DE LOS ANGELES. *Justo Sierra, José Vasconcelos, Jaime Torres Bodet y Agustín Yáñez. Ideas en política educativa*. Tesis inédita de maestría en historia, México, El Colegio de México, 1971.

ZERMEÑO, G. *Los marginados y la política en México (1900-1960)*. Tesis inédita de maestría en historia, México, Universidad Iberoamericana, 1977.

ZERMEÑO, S. *Una democracia utópica.* México: Editorial Siglo XXI, 1978.

Gustavo Díaz Ordaz

Luis Echeverría Álvarez

Agustín Yáñez

VICTOR BRAVO AHUJA**

APÉNDICES

APÉNDICE No. 1

CUADRO COMPARATIVO DEL ALFABETISMO, ANALFABETISMO, POBLACIÓN Y PRESUPUESTO

						Presupuesto		
Años	(1) Población	(1) Alfabetizados	(2) Analfabetos	(1) %	(2) %	Educativo	Federal	%
1825	6 218 343			0.6	99.3			
1835	6 174 875							
1845	7 263 246							
1855	7 515 538							
1865	8 105 443							
1875	8 183 705							
1885	9 568 408							
1895	11 347 625			83				
1900	13 607 259	2 536 139	8 724 781	22.5	7.5			
1910	15 160 369	3 271 676	9 255 525	26.1	73.9	7 862 420	110 916 846	7.089
1921	14 334 780	3 564 767	8 896 113	28.6	71.4	2 218 165	237 054 010	9.936

1930	16 552 722	4 786 419	8 775 886	35.3	64.7	33 221 721	293 773 934	11.310
1940	19 653 552	7 263 504	8 956 812	44.8	55.2	73 800 000	448 769 299	16.445
1950	25 791 017	11 766 258	9 272 484	59.9	44.1	312 283 400	2 746 549 400	11.370
1960	34 923 129	18 092 852	10 349 381	63.61	36.39	1 884 900 000	10 256 341 000	18 376
1970	48 225 238	24 657 659	7 677 073	76.19	23.81	7 946 889 000	28 133 881 000	28.25
1980	66 846 833	31 475 670	6 4 51 740	83	17	13 465 000 000	185 880 000 000	18.10
1990(‘87)				92.5	7.5			

Fuentes: *Almanaque Mundial*, México, Publicaciones Continentales, 1978.
Censo General de Población y Vivienda. México: INEGI, 1980.
Diccionario Porrúa (5a. ed.). México: Editorial Porrúa, 1996, 3 vols.
Tendencias Educativas Oficiales de México, 1934-1964. México, CEE, 1988.
UnomásUno, agosto 11 de 1987).

APÉNDICE No. 2

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Se celebraron reuniones informales de rectores y directores en la ciudad de México (1940), Guadalajara (1941) y Monterrey (1943).

En 1944, los rectores de la Universidad de Guanajuato, de Guadalajara, de Michoacán, de Nuevo León, de Sinaloa, de la UNAM, y el director del Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca, se reunieron en la ciudad de San Luis Potosí y dieron a este acto el carácter de Asamblea Nacional de Rectores, creando la Comisión Permanente Universitaria Nacional, con sede en la ciudad de México; su presidente fue el rector de la UNAM, Alfonso Caso.

En 1948 se tuvo otra reunión de rectores en la ciudad de Oaxaca, y se acordó crear un organismo que incluyera a universidades e institutos de enseñanza superior. Se autorizó a la Comisión para formular el estatuto y convocar a la primera asamblea nacional a fin de constituir esa organización. En marzo 25 de 1950 (Hermosillo, Son.), el rector de la UNAM, Dr. Luis Garrido, como presidente de la reunión, declaró constituida la ANUIES. El Comité Ejecutivo de la misma fue, para 1950-1952: Presidente: Dr. Luis Garrido; Vicepresidente: Dr. Gabriel Garzón Cossa, rector de la Universidad de Veracruz y Secretario: Lic. Luis Felipe Martínez, ex-rector del Instituto Campechano [p. 21].

1950	1a. Asamblea General	Hermosillo, Son.
1951	1a. Asamblea Nacional Extraordinaria	Villahermosa, Tab.
1952	2a. Asamblea General	Guanajuato, Gto.
	3a. Asamblea General	México, D.F.
1958	4a. Asamblea General	México, D.F.
1959	5a. Asamblea General	México, D.F.
1961	6a. Asamblea General	Querétaro, Qro.
1968	10a. Asamblea General	Jalapa, Ver.
1970	12a. Asamblea General	Hermosillo, Son.
1971	13a. Asamblea General	Villahermosa, Tab.
	2a. Asamblea Nacional Extraordinaria	Toluca, Edo. de México
1972	14a. Asamblea General	Tepic, Nay.
1974	15a. Asamblea General	Veracruz, Ver.
1975	16a. Asamblea General	Querétaro, Qro.
1977	17a. Asamblea General	Guadalajara, Jal.
1978	18a. Asamblea General	Puebla, Pue.

APÉNDICE No. 3

DIRECTORES ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

Héctor Aguilar Padilla	Junio de 1960 - marzo de 1965
Romero Gómez Saavedra	Marzo de 1965 - enero de 1971
Napoleón Villanueva Cruz	Enero de 1971 -
José P. Berrum de Labra	

APÉNDICE No. 4

DIRECTORES DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR

Arquímedes Caballero Caballero	Diciembre 1o. de 1956 Diciembre 20 de 1966
Arqueles Vela Salvatierra	Diciembre 20 de 1966 Septiembre 30 de 1976

APÉNDICE No. 5

DIRECTORES DEL COLEGIO DE BACHILLERES

Dr. Guillermo Ortiz Garduño	Septiembre de 1973 - marzo de 1975
Mtro. José Angel Vizcaino Pérez	Marzo de 1975 - agosto de 1982

APÉNDICE No. 6

LEGISLACIÓN

Diciembre 1o. de 1965	Acuerdo que unifica todas las secundarias en el país (La Educación Pública en México, 1970, 2, pp. 41-42).
Mayo 18 de 1966	Acuerdo por el cual se unifica el calen dario escolar en toda la República (La Educación Pública en México, 1970, 2, pp. 75-78).
Agosto 18 de 1966	Acuerdo sobre la Organización de los servicios de orientación y formación vo cacional (La Educación Pública en Méxi co, 1970, 2, pp. 29-31).
Noviembre 16 de 1966	Acuerdo que modifica los planes de es tudio de la preparatoria técnica (voca cional) y los de las carreras profesiona les de nivel medio (La Educación Pública en México, 1970, 2, pp. 35-37).
Marzo 28 de 1969	Acuerdo por el cual se dispone que el Instituto Politécnico Nacional deje de atender el ciclo secundario, llamado pre vocacional (La Educación Pública en México, 1970, 2, pp. 59-61).
Diciembre 23 de 1970	+ Ley que crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, publicado en di-ciembre 29 de 1970.
Agosto 25 de 1971	Lista de libros de texto, publicada en octubre 13 de 1971.
Agosto 30 de 1971	Decreto por el que se crea el Centro para el Estudio de Medios y procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), publicado en agosto 31 de 1971.

Septiembre 9 de 1971	Decreto por el que se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo –CONAFE– publicado en septiembre 10 de 71.
Enero 28 de 1972	Bases generales para el otorgamiento de pruebas y reconocimientos ordinarios, exámenes extraordinarios y a título de su ficiencia, publicadas en marzo 6 de 1972.
Febrero 3 de 1972	Acuerdo del C. Secretario de Educación Pública en el que se declara que los cer tificados de estudios completos de edu cación secundaria expedidos por institu ciones que no dependan de dicha Secre taría, tendrán plena validez oficial, con las salvedades que se indican, publicado en febrero 24 de 1972.
Mayo 15 de 1972	Bases generales para la titulación de pro fesores de educación primaria y de maes tras de jardines de niños, publicadas en junio 7 de 1972.
Junio 1o. de 1972	Acuerdo que crea la Dirección General de Educación Tecnológica Pesquera, de pendiente de la Subsecretaría de Educa ción Media, Técnica y Superior, de la Se cretaría de Educación Pública, publica do en julio 25 de 1972.
Agosto 28 de 1972	Lista de libros de texto, publicada en sep tiembre 28 de 1972.
Enero 16 de 1973	Acuerdo complementario relativo a la ti tulación masiva de profesores de Educa ción Primaria y Maestros de Jardines de Niños, publicado en junio 29 de 1973.
Junio 19 de 1973	Acuerdo relativo a la regularización de los profesores que, estando en servicio e irre gulares en la terminación de sus estudiso, desean titularse, publicado en julio de 1973.

Agosto 7 de 1973	Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública, publicado en agosto 30 de 1973.
Agosto 15 de 1973	Decreto por el que se crea una Comisión Intersecretarial para coordinar las activida des en las diversas Secretarías y Departa mentos de Estado y dar mejoramiento so cial, económico, educativo y cultural a las comunidades rurales e indígenas del país, pu blicado en noviembre 28 de 1973.
Agosto 15 de 1973	Acuerdo por el que se instituye la meda lla Maestro Rafael Ramírez, que se otor gará anualmente a los maestros que ha yan prestado treinta años de servicios a las Secretarías de Educación Pública, pu blicado en noviembre 28 de 1973.
Agosto 22 de 1973	Acuerdo por el que se establece que la educación secundaria que imparte la Se cretaría de Educación Pública sea televi sada, publicado en agosto 31 de 1973.
Septiembre 19 de 1973	Decreto por el que se crea el Colegio de Bachilleres, publicado en septiembre 26 de 1973.
Noviembre 27 de 1973	+ Ley Federal de Educación, publicada en noviembre 29 de 1973.
Diciembre 11 de 1973	Reglamento de Escalafón de los Traba-jadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública, publicado en diciem-bre 14 de 1973.
Diciembre 13 de 1973	Decreto que regirá las actividades del Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial, publicado en diciembre 14 de1973.

Enero 17 de 1974	Oficio que comunica el funcionamiento de Unidades de Servicios Descentralizados de la Secretaría de Educación Pública y las funciones que éstas vienen cumplien do hasta la fecha, publicado en enero 25 de 1974.
Enero 23 de 1974	Acuerdo que abroga el Reglamento de los Trabajadores al Servicio de la Secre taría de Educación Pública, impreso en el "Diario Oficial" el 27 de enero de 1948, publicado en enero 22 de 1974.
Marzo 6 de 1974	Ley que creó el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxa ca, expedida el 30 de junio de 1969 e impresa en el Periódico Oficial del Esta do de Oaxaca el 2 de agosto de 1969, para impartir enseñanza en los niveles ele mental, medio y superior, publica en mar zo 5 de 1974.
Marzo 23 de 1974	Acuerdo por el que se incorpora al régi men de la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, al personal que presta sus servicios en el Patronato de Obras e Ins talaciones del Instituto Politécnico Nacio nal, publicado en marzo 22 de 1974.
Abril 4 de 1974	Aviso por el cual la Secretaría de Educa ción Pública informa que a partir del día 5 de abril actual, iniciará el funcionamien to de la Unidad de Servicios Descentra lizados Región Norte-Centro, con sede en Torreón, Coah, publicado en abril 9 de 1974.
Mayo 3 de 1974	Aviso por el cual la Secretaría de Educa ción Pública informa que a partir del 3 de mayo actual, iniciará el funcionamiento de la Unidad de Servicios Descentralizados

	Región Pacífico Norte, con sede en Ciu dad Obregón, Son., publicado en mayo 10 de 1974.
Mayo 9 de 1974	Aviso por el cual la Secretaría de Educa ción Pública informa que a partir del 8 de mayo actual, iniciará el funcionamiento de las Subunidades de Servicios Descentra lizados Región Metropolitana, publicado en mayo 14 de 1974.
Mayo 11 de 1974	Aviso por el cual la Secretaría de Educa ción Pública informa que a partir del 11 de mayo actual, iniciará el funcionamien to de las Subunidades de Servicios Des centralizados Región Peninsular, publica do en junio 6 de 1974.
Agosto 5 de 1974	Lista de libros de texto, publicada en agosto 23 de 1974.
Agosto 31 de 1974	Acuerdo que autoriza los programas ge nerales de estudio para Educación Media Básica, publicado en septiembre 11 de 1974.
Agosto 31 de 1974	+ Acuerdo del nuevo Plan de Estudios de Educación Media Básica o Educación Secundaria, publicado en septiembre 11 de 1974.
Diciembre 3 de 1974	Acuerdo de la Comisión SEP-SNTE que se refiere a la titulación expedita de los profesores de educación secundaria en servicio, publicado en diciembre 17 de 1974.
Diciembre 5 de 1974	Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional, publicado en diciembre 16 de 1974.

Diciembre 20 de 1974	Decreto por el que se reforma la Ley que crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, publicado en diciembre 31 de 1974.
Diciembre 20 de 1974	Acuerdo que dispone la integración de la Dirección General de Educación Tecno lógica Industrial al Programa de Descen tralización Administrativa de la Secreta ría de Educación Pública, publicado en julio 15 de 1975.
Diciembre 20 de 1974	Acuerdo que dispone la integración de la Dirección General de Planeación Educa tiva al programa de descentralización Administrativa de la Secretaría de Educa ción Pública, publicado en julio 15 de 1975.
Diciembre 20 de 1974	Acuerdo que dispone la integración de la Dirección General de Educación Tecno lógica Agropecuaria al programa de Des centralización Administrativa de la Secre taría de Educación Pública, publicado en julio 15 de 1975.
Agosto 21 de 1975	Lista de libros de texto, publicada en sep tiembre de 1975.
Agosto 26 de 1975	+ Acuerdo que comunica que la Direc ción General de Educación Normal orga nizará e impartirá cursos de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria a los maestros de este tipo educativo en servi cio, de la Secretaría de Educación Públi ca. Plan de Estudios, publicado en sep tiembre 8 de 1975.
Agosto 26 de 1975	+ Acuerdo relativo a la elaboración de un nuevo Plan de Estudios de Educación Normal para toda la República, publica do en setpiembre 8 de 1975.

Septiembre 2 de 1975	+ Acuerdo que comunica que, la Dirección General de Educación Normal organizará e impartirá cursos de profesor de Educación Secundaria por Televisión, publicado en septiembre 11 de 1975.
Diciembre 30 de 1975	+ Ley Nacional de Educación para Adultos, publicada en diciembre 31 de 1975.
Marzo 17 de 1976	Acuerdo que autoriza para su aplicación en toda la República, los procedimientos de evaluación del aprendizaje formulados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, publicado en marzo 30 de 1976.
Agosto 18 de 1976	Lista de libros de texto y cuadernos de trabajo, publicada en agosto 26 de 1976.
Agosto 30 de 1976	Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de la Dirección General de Personal de la Secretaría de Educación Pública, publicado en septiembre 3 de 1976.

APENDICE No. 7

RELACIÓN DE EDICIONES DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS
DE LA REFORMA EDUCATIVA DEL LIC. ECHEVERRIA

Calendario escolar	*1972-1973*	*1973-1974*	*1974-1975*	*1975-1976*
Libro de Preescolar Guía Promotor Castellanizador "Eduardo Celorio Blasco"	1a. ed.			
Método Audiovisual. Cuaderno para el Alumno. Unidad I	1a.			
Método Audiovisual. Libro para el Maestro. Unidad I	1a.			
Método Audiovisual. Cuaderno para el Alumno. Unids. I y II	1a.			
Método Audiovisual. Cuaderno para el Alumno. Unids. III y IV	1a.			
Método Audiovisual. Cuaderno para el Alumno. Unids. V y VI	1a.			
Método Audiovisual. Libro para el Maestro. Unids. I y II	1a.			
Método Audiovisual. Libro para el Maestro. Unids. III y IV	1a.			
Método Audiovisual. Libro para el Maestro. Unids. V y VI	1a.			
Planes y Progrs. de Ed. Prim. 1o.		1a. ed.		
Planes y Progrs. de Ed. Prim. 2o.		1a.		
Planes y Progrs. de Ed. Prim. 3o.		1a.		
Planes y Progrs. de Ed. Prim. 4o.				

Planes y Progrs. de Ed. Prim. 5o.		1a.		
Planes y Progrs. de Ed. Prim. 6o.		1a.		
Monografías estatales (1 p/c/edo.)				
Instructivo de monografías				

Primaria Intensiva para Adultos

Auxiliar Didáctico				1a. ed.
Cuaderno de Trabajo				1a.
Círculo de estudios				
Ciencias Naturales 1o.				1a.
Aux. D.C. Naturales 1o.	1a. ed.	2a. ed.	3a. ed.	4a. ed.
Aux. D.C. Naturales 2o.	1a.	2a.	3a.	4a.
Aux. D.C. Naturales 3o.		1a.	2a.	3a.
Aux. D.C. Naturales 4o.			1a.	2a.
Aux. D.C. Naturales 5o.		1a.	2a.	3a.
Aux. D.C. Naturales 6o.			1a.	2a.
Aux. D.C. Sociales 1o.	1a.	2a.	3a.	4a.
Aux. D.C. Sociales 2o.	1a.	2a.	3a.	4a.
Aux. D.C. Sociales 3o.		1a.	2a.	3a.
Aux. D.C. Sociales 4o.			1a.	2a.
Aux. D.C. Sociales 5o.		1a.	2a.	3a.
Aux. D.C. Sociales 6o.			1a.	2a.
Aux. D.C. Nat. y C. Soc. 1o.				
Aux. D.C. Nat. y C. Soc. 2o.				
Aux. D.C. Nat. y C. Soc. 3o.				
Aux. D. Español 1o.	1a.	2a.	3a.	4a.
Aux. D. Español 2o.	1a.	2a.	3a.	4a.
Aux. D. Español 3o.		1a.	2a.	3a.
Aux. D. Español 4o.			1a.	2a.

Aux. D. Español 5o.		1a.	2a.	3a.
Aux. D. Español 6o.			1a.	2a.
Aux. D. Matemáticas 1o.	1a.	2a.	3a.	4a.
Aux. D. Matemáticas 2o.	1a.	2a.	3a.	4a.
Aux. D. Matemáticas 3o.		1a.	2a.	3a.
Aux. D. Matemáticas 4o.			1a.	2a.
Aux. D. Matemáticas 5o.		1a.	2a.	3a.
Aux. D. Matemáticas 6o.			1a.	
Ciencias naturales 1o.	1a. ed.	2a. ed.	3a. ed.	4a. ed.
Ciencias sociales 1o.	1a.	2a.	3a.	4a.
Español ejercicios 1o.	1a.	2a.	3a.	4a.
Español recortable 1o.	1a.	2a.	3a.	4a.
Matemáticas 1o.	1a.	2a.	3a.	4a.
Mi libro de 1o., 1a., 2a. partes				
Mi libro de lo recortable, 1a. 2a. part.				
Ciencias naturales 2o.	1a.	2a.	3a.	4a.
Ciencias sociales 2o.	1a.	2a.	3a.	4a.
Español ejercicios 2o.	1a.	2a.	3a.	4a.
Español lecturas 2o.	1a.	2a.	3a.	4a.
Matemáticas 2o.	1a.	2a.	3a.	4a.
Mi libro de 2o., 1a., 2a. partes				
Mi libro de 2o. lecturas, 3a. parte				
Ciencias naturales 3o.		1a.	2a.	3a.
Ciencias sociales 3o.		1a.	2a.	3a.
Español ejercicios 3o.		1a.	2a.	3a.
Español lecturas 3o.		1a.	2a.	3a.
Matemáticas 3o.		1a.	2a.	3a.
Ciencias naturales 4o.			1a.	2a.
Ciencias sociales 4o.			1a.	2a.
Español lecturas 4o.			1a.	2a.

Español ejercicios 4o.			1a.	2a.
Matemáticas 4o.			1a.	2a.
Ciencias naturales 5o.		1a.	2a.	3a.
Ciencias sociales 5o.		1a.	2a.	3a.
Español ejercicios 5o.		1a.	2a.	3a.
Español lecturas 5o.		1a.	2a.	3a.
Matematicas 5o.		1a.	2a.	3a.
Ciencias naturales 6o.			1a.	2a.
Ciencias sociales 6o.			1a.	2a.
Español ejercicios 6o.			1a.	2a.
Calendario escolar	*1972-1973*	*1973-1974*	*1974-1975*	*1975-1976*
Español lecturas 6o.			1a.	2a.
Matemáticas 6o.			1a.	2a.
Prim. Int. p/Adultos				1a. ed.
Español 1o.				
Español 2o.				
Español 3o.				
Ciencias sociales 1o.				1a.
Ciencias sociales 2o.				
Ciencias sociales 3o.				
Matemáticas 1o.				1a.

Nota: Tomada del control de inventario del archivo de la Comisión Nacional de los Libros de Texto gratuitos.

APÉNDICE No.8

PERIÓDICOS

Diario Oficial
Excélsior. Fundado por Rafael Aldúcin (1889-1924) en marzo 18 de 1917 (hasta la fecha).
Nación, La. Organo del Partido Católico Nacional 1912 (junio 1o.)-1914 (enero).
Nacional, El. Organo del Partido Oficial (Partido de la Revolución Mexicana, Partido Nacional Revolucionario, Partido Revolucionario Institucional), primer director, Basilio Badillo, febrero de 1929.
Universal, El. Fundado por Félix F. Palavicini, octubre 10 de 1916 (hasta la fecha).

APÉNDICE No. 9

PORCENTAJE QUE REPRESENTA EL PRESUPUESTO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL GASTO DIRECTO DEL GOBIERNO FEDERAL

RÉGIMEN DE GUSTAVO DÍAZ ORDAZ

Año	*General de la Federación*	*Secretaría de Educación Pública*	*%*
1964	15 953 541 000.00	4 062 066 000.00	25.46
1965	17 854 280 000.00	4 563 045 000.00	25.56
1966	20 132 252 000.00	5 182 561 000.00	25.74
1967	22 108 293 000.00	5 775 267 000.00	26.12
1968	24 221 169 000.00	6 482 358 000.00	26.76
1969	26 512 844 000.00	7 347 633 000.00	27.71
1970	28 133 881 000.00	7 946 889 000.00	28.25

RÉGIMEN DE LUIS ECHEVERRÍA ÁLVAREZ

Presupuesto de egresos de la Federación

(Primera versión)

1971	55 785 000.00	9 445 400 000.00	16.93
1972	77 230 00.00	11 760 000 000.00	15.22
1973	102 241 000.00	15 140 000 000.00	14.80
1974	135 795 000.00	20 795 000 000.00	15.31
1975	186 037 000.00	29 044 000 000.00	15.61

(Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 1976)

(Segunda versión)

1971	79 656 232 000	8 566 042 000	10.75
1972	123 380 806 000	10 539 197 000	8.54
1973	173 879 078 000	14 541 957 000	8.36
1974	230 960 583 000	19 113 240 000	8.27
1975	346 658 425 000	29 043 857 000	8.36
1976	439 642 866 000	37 648 985 000	8.56

APÉNDICE No. 10

REVISTAS

Artes de México
Boletín de educación. UNESCO. Publicación semestral, Santiago de Chile 1972-1980.
Boletín informativo. CREFAL
Comunicación educativa. SEP. Dirección General de Información y Relaciones Públicas. Responsable: Rafael Lizardi.
Comunidad. Revista de la Universidad Iberoamericana
Cuadernos del Consejo Nacional Técnico de la Educación
Chage, 1976.
Christus. Fundada por José A. Romero
Educación. CNTE, 1979.
Educación de Adultos. Revista Interamericana. CREFAL.
Educar. Revista del Departamento de Pedagogía. Universidad Autónoma de Barcelona, 1987.
Historia Mexicana. Revista trimestral del Colegio de México. Fundador: Daniel Cosío Villegas.
Historias. Revista de la Dirección de Estudios Históricos, INAH. Journal of Education Psychology.
Magisterio. SNTE.
Memorandum Técnico. Publicación mensual. Subsecretaría de Planeación Educativa, SEP.
Nexos. *Sociedad, Ciencias y Literatura*. Director: Héctor Aguilar Camín.
Normalismo. Revista de Cultura Pedagógica. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Director: Humberto Jerez Talavera.
Padres y maestros, 1989.
Pedagogía para el adiestramiento. ARMO. Publicación trimestral.
Perfiles Educativos. Publicación trimestral. UNAM-CISE.
Perspectivas. Revista trimestral de educación. UNESCO.
Proceso. Semanario de información y análisis. Director: Julio Scherer García.
Renglones. Revista académica del ITESO.
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. CEE.
Revista Mexicana de Sociología. UNAM. Investigaciones sociales.
Revista: Rumbo. Fundador: David Mayagoitia.

Revista de educación e investigación en el sistema nacional de institutos tecnológicos regionales, 1988.
Revista de estudios sobre la juventud. CREA.
Revista de la educación superior. ANUIES.
Revista de la Escuela Normal Superior de México.
Revista de la Secretaría de Educación Pública.
Sepamos. SEP.
Tecnología y comunicación educativa. Publicación trimestral del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa.

APÉNDICE No. 11

SECRETARIOS DEL RAMO DE 1964-1976

Presidentes	*Secretarios del ramo*
Gustavo Díaz Ordaz Diciembre 1o. de 1964 Noviembre 30 de 1970	Agustín Yáñez Diciembre 1o. de 1964 Noviembre 30 de 1970
Luis Echeverría Álvarez Diciembre 1o. de 1970 Noviembre 30 de 1976	Víctor Bravo Ahúja Diciembre 1o. de 1970 Noviembre 30 de 1976

Índice Onomástico

Acévez Navarro, Gilberto, 314
Acévez Parra, Salvador, 14n
Acuña, Manuel (1849-1873), 321
Adem, José, 113
Adler Mortimer, J., 290n
Adishesiah, Malcolm S., 142
Aguilera Dorantes, Mario, 18, 19n, 50, 203
Aguirre, Manuel Bernardo, 14n, 166n
Aguirre Aguirre, María del Carmen, 18n
Aguirre Beltrán, Gonzalo, 19n
Aguirre Palancares, Norberto, 162n
Aguirre Pérez, Gilberto, 140
Alaniz Cortés, Pascual, 87
Albarrán, Agustín A., 343, 344
Alba, Fernando de, 114
Albee, Edward (1928-), 309
Alfaro Siqueiros, David (1896-1979), 113, 117, 313, 314, 320, 321
Alegría, Rosa Luz, 179
Alemán Valdés, Miguel (1900-1983), 5
Alvarado, Pablo, 166
Alvarez, José R., 19n
Alvarez Barret, Luis, 67, 233
Alvarez Bravo, Manuel, 320, 322
Alvarez Garín, R., 149n
Alvarez Icaza, José, 128
Alvear Acevedo, Carlos, 86, 144, 145
Allende, Salvador, 167
Anaxágoras (500?-428), 47
Anaya Solórzano, Soledad, 299
Andrade de Herrera, Victoria, 112
Angeles, Felipe (1869-1919), 7
Arango, Carlos, 334
Arellano, Silvia, 225n
Aresti Liguori, Alfonso, 293
Arguedas, Sol, 149n
Aristóteles, 193
Artigas, Francisco, 19n
Arzobispo Primado de México, (véase Miranda, Miguel Darío)
Arrau, Claudio (1903-1991), 116
Arriaga, Joel, 166
Arrupe, Pedro, S. J. (1907-1991), 297
Atl, Dr. (véase Murillo, Gerardo)
Avila Camacho, Manuel (1897-1955), 254
Avila Garibay, José, 45n
Avilés, Alejandro, 296
Ayala Anguiano, A., 339, 340
Azuela, Mariano (1873-1952), 321
Badura-Skoda, Paul (1927-), 116
Báez Camargo, Gonzalo (1899-1983), 136, 138, 341, 342
Bandera Cañal, Pilar Beatriz, 189
Barbosa Heldt, Antonio (1908-1973), 32
Barrera, Gabino, 87, 88
Barriguete, 292
Barros Sierra, Javier (1915-1971), 86, 86n, 88, 149n, 153, 156, 157, 158
Bassols, Narciso (1897-1959), 180, 292n
Basurto, Concepción, 29
Beethoven, Ludwig van (1770-1828), 116
Beloff, Angelina (1879-1970), 320
Benavides Salinas, Eloy, 230-232
Benveniste, Guy, 24, 123
Bernal, Ignacio, 114
Bernal Sahagún, Alfonso 282
Bernard, Claude, 288
Berniser Guitián, Carmen Cira, 334, 335
Berruecos, María Paz, 289
Bianchi, Raúl, 189
Bigiaretti, Libero, 115
Blanco Moheno, Roberto, 149n
Blanquet, Eduardo, 112
Bolaños, Laura, 179
Bolaños, Raúl, 67
Bolaños Espinosa, Demetrio, 253
Bolaños Martínez, Víctor Hugo, 203, 342
Boliver, Angel, 117
Bondone, Giotto di (1226-1337), 114
Bonfil, Guillermo, 178
Bonfil, Ramón G., 26, 67, 203, 207n, 218n, 220, 285
Bonifaz Nuño, Rubén, 282, 322
Bonillas, Ignacio, 5
Bracamontes, Luis Enrique, 166n
Braille, Louis (1809-1952), 112, 112n
Brainard, 105, 107n
Bravo Ahúja, Víctor (1918-1990), 82, 166n, 168-171, 171n, 172n, 178, 203, 220, 232, 234, 237, 250, 273, 288, 291, 297, 299, 342, 353
Bravo Carrera, Luis M., 166n
Bravo Jiménez, Manuel, 18n, 19n, 25, 45
Brecht, Bertolt (1898-1956), 309
Breuil, Henry, 300, 300n
Brom, Juan, 267, 268
Broz Tito, Josip (1892-1990), 167
Brundage, Avery, 116
Bueno, Miguel, 207

CABAÑAS, LUCIO, 166
CABRERA, ENRIQUE, 166
CABRERA, GUILLERMO, 19N
CALDERÓN, ALFONSO G., 229
CALLES, LEONARDO ELÍAS, 341
CALLES, PLUTARCO ELÍAS, 180, 303
CAMPUS LEMUS, SÓCRATES, 155
CAMPOS SALAS, OCTAVIANO, 14N
CANO, CELERINO (1889-1968), 19N, 233
CANO DE CASTILLO, CONCEPCIÓN, 18N
CANSECO, GERARDO, 298
CANSINOS ASSENS, R., 45N
CARBALLIDO, EMILIO, 309
CÁRDENAS, LÁZARO (1895-1970), 5, 13, 180, 222, 302, 303, 342
CAREAGA LÓPEZ, BENJAMÍN, 185
CARMEN, NORMA, 112
CARMONA, F., 149N
CARMONA NENCLARES, F., 50
CARRANZA, VENUSTIANO (1859-1920), 5, 7, 117
CARRILLO, JULIÁN, 118
CARRILLO, LILIA, 314
CARRILLO FLORES, ANTONIO, 14
CARRILLO GIL, ALVAR, 313, 314, 320
CARRILLO GIL, CARMEN, T. DE., 313
CARRIÓN, JORGE, 149N
CASALS, PABLO (1876-1973), 307
CASAS CAMPILLO, CARLOS, 322
CASASOLA, AGUSTÍN V. (1874-1938), 313
CASO, ALFONSO (1896-1970), 158
CASO LOMBARDO, ANDRÉS, 158
CASTELLANOS, JOSÉ, J., 298
CASTILLO, ANTONIO, 334
CASTILLO, HEBERTO, 161N, 163N
CASTILLO, ISIDRO, 180
CASTRO AGUNDES, JESÚS, 30
CASTRO BUSTOS, MIGUEL, 334, 335
CASTRO RUZ, FIDEL, 14, 286
CEAUSESCU, NICOLAE (1918-1989), 167
CENICEROS, JOSÉ ANGEL (1900-1979), 344
CERVANTES SAAVEDRA, MIGUEL DE (1547-1616), 309
CERVANTES AHUMADA, RAÚL, 273, 274
CERVANTES IBARROLA, FAUSTINO, 297
CERVANTES DEL RÍO, HUGO, 166N
CICERÓN, M. T. (103-43 A.C.), 10
CLAVIJERO, FRANCISCO JAVIER (1731-1789), 111
CLIBURN, HARVEY LAVAN, 116
COBIÁN TORIZ, ALFONSO, 293, 295
COHN BENDIT, DANIEL, 152
COLE, M., 350
CONNOLLY, CYRIL P. (1903-1954), 151N
COOMBS, PHILLIP H., 346
COOK, DONALD, 160N
COPÉRNICO, NICOLÁS (1475-1543), 321
CORONA DEL ROSAL, ALFONSO, 14N
CORZA, FRANCISCO, 314
COSÍO VILLEGAS, DANIEL (1898-1976), 155N
COSTA JOU, RAMÓN, 346
COSTERO DURANCA, ISAAC, 322
COVIÁN PÉREZ, MIGUEL, 292
CRAVIOTO, JOAQUÍN, 322
CRUZ TOLEDO, RAFAEL, 18N
CUADRIELLO OROZCO, RAMÓN, 290
CUENCA DÍAZ, HERMENEGILDO, 166N
CUETO RAMÍREZ, LUIS, 153
CUEVAS, JOSÉ L., 314
CURIE, MARIE SKLODOWSKA (1867-1954), 288
CUSPINEDA, ARMANDO, 19N

CHAMPURCÍN, ERNESTINA, 45N
CHÂTEAU, JEAN, 45N
CHÁVEZ, CARLOS (1899-1978), 306
CHÁVEZ, ELÍAS, 90
CHÁVEZ, EZEQUIEL A. (1868-1946), 90
CHÁVEZ, IGNACIO (1897-1979), 85, 86, 86N, 143
CHÁVEZ MORADO, JOSÉ, 322
CHÁVEZ, TEIXEIRO, RAFAEL, 19N
CHAVIRA, MIGUEL, 18N
CHRISTLIEB IBARROLA, ADOLFO, 128, 145, 296

DARWIN, CHARLES (1869-1882), 150, 288, 289, 300
DÁVILA CÁRDENAS, MIGUEL, 19N
DECROLY, OVIDE (1871-1932), 44
DELGADO FIGUEROA, FRANCISCO, 246
DELGADO NAVARRO, JUAN, 19N
DEMUS, GEORG, 116
DÍAZ, PORFIRIO (1830-1915), 3-5, 7
DÍAZ DE COSÍO, ROGER, 288
DÍAZ GUERRERO, ROGELIO, 189
DÍAZ DE LEÓN, FRANCISCO, 114
DÍAZ ORDAZ, GUSTAVO (1911-1979), 10, 14-16, 24-26, 33 39, 46, 50, 57, 62, 64, 75, 78, 82, 88, 106, 112, 118, 119, 119N, 122, 123, 125, 130, 131, 134, 135, 144, 154, 155, 155N, 162N, 168, 171, 234, 243, 339, 340, 349
DIBILDOX CANAL, RAMÓN, 128
DION MARTÍNEZ, CARLOS, 87
DOMINGO, ALBERTO, 73
DOMÍNGUEZ, BELISARIO (1863-1913), 7
DOMÍNGUEZ, JORGE, 18N
DOVALÍ JAIME, ANTONIO, 166N

DREIKURS, RUDOLF, 143N
DURÁN ROSADO, ESTEBAN, 135

ECHEVERRI, 326
ECHEVERRÍA ALVAREZ, LUIS (1922-), 77, 165, 166N, 167, 171, 172N, 173, 176, 181, 182, 192, 197, 201-203, 224, 230, 231, 235, 247, 251, 259, 262, 267, 288, 289, 305, 312, 338-341
EINSTEIN, ALBERT (1879-1955), 150
ELIZONDO, EDUARDO E., 336, 337
ERTZE GARAMENDI, RAMÓN DE, 28, 130
ERRO, LUIS ENRIQUE, 234
ESPARZA REYES, 229
ESTRADA, ENRIQUE, 274
ESTRADA, G., 149N
ESTRADA, PEDRO, 76
ESTRADA SÁMANO, FERNANDO, 254
EVTUSHENKO, EVGENE, 115
FALACCI, ORIANA, 159
FALCÓN, MARIO, 334, 335
FALLA, MANUEL DE (1876-1946), 306
FARÍAS, LUIS N., 337
FASSBINDER, RAINER WERNER, 151N
FAURE, EDGAR, 130, 345
FELGUERES, MANUEL, 320
FERNÁNDEZ, JUSTINO, 114
FERNÁNDEZ ANAYA, JORGE, 19N
FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, HÉCTOR, 336
FIGUEROA, RUBÉN, 335
FILLOY, EUGENIO, 161N
FINE, MARVIN J., 143N
FLORES, GABRIEL, 117
FLORES BETANCOURT, DAGOBERTO, 134
FLORES CURIEL, ROGELIO, 338, 340
FLORES DE LA PEÑA, HORACIO, 19N, 166N
FLORES OLEA, VÍCTOR, 149N, 282, 287
FLORES PINEDA, DELIA, 231
FLORES URQUIZA, RODOLFO, 87
FRANCO LÓPEZ, MANUEL, 14N
FREEMAN, RICHARD, 249
FREIRE, PAULO, 346
FREUD, SIGMUND (1856-1939), 150, 288
FRÍAS, ARMANDO, 153
FUENTES DÍAZ, VICENTE, 4N, 77
FUENTES MOLINAR, OLAC, 265N,

GALINDO, BLAS (1910-), 113, 306
GÁLVEZ Y FUENTES, ALVARO, 19N, 135
GALLO, VÍCTOR, 19N
GANDHI, MAHATMA (1869-1948), 302
GANZ COONY, JOAN, 189
GARCÍA, HERLINDA, 112
GARCÍA BARRAGÁN, MARCELINO, 14N
GARCÍA CANTÚ, GASTÓN, 149N, 162N, 295, 296
GARCÍA MÁYNEZ, EDUARDO, 19N
GARCÍA RAMÍREZ, SERGIO, 166N
GARIBAY, ANGEL MARÍA, 113
GAULLE, CHARLES DE (1890-1970), 160N
GAVITO, SARA, 283N
GIL PRECIADO, JUAN, 14N
GINOTT, H. C., 143N
GIRONELA, ALBERTO, 314
GÓMEZ, ARNULFO (-1927), 7
GONZÁLEZ, GENARO MARÍA, 297, 298
GONZÁLEZ AVELAR, MIGUEL, 18N, 119N
GONZÁLEZ BLANCO, SALOMÓN, 14N
GONZÁLEZ CASANOVA, HENRIQUE, 282
GONZÁLEZ CASANOVA, PABLO, 333-335
GONZÁLEZ DE ALBA, LUIS, 149N, 155
GONZÁLEZ DEL SORDO, RAMIRO, 19N
GONZÁLEZ DE LA GARZA, MAURICIO, 88
GONZÁLEZ GUZMÁN, IGNACIO (1898-1972), 19N, 113
GONZÁLEZ HINOJOSA, MANUEL, 254
GONZÁLEZ MORFÍN, EFRAÍN, 166, 166N
GONZÁLEZ OCHOA, ANTONIO, 322
GONZÁLEZ RAMÍREZ, MANUEL, 89
GONZÁLEZ RUL, FRANCISCO, 299, 300
GONZÁLEZ TORRES, JOSÉ, 14
GORDON, THOMAS, 143N
GOROSTIZA, JOSÉ, 114
GORTARI, ELI DE, 161N
GRACIDA CAMACHO, EFRAÍN, 76
GRAVES, ROBERT, 115
GRINGOIRE, PEDRO (VÉASE BÁEZ CAMARGO, GONZALO)
GRINSTEAD, W. J., 45N
GRISELL, E. D., 45N
GUAYASAMÍN, O. (1919-), 314
GUERRA, RICARDO, 282
GUERRERO CISNEROS, DANTÓN, 87
GUEVARA, ERNESTO, 59, 60, 155, 286, 288
GUEVARA NIEBLA, GILBERTO, 149N
GUITRÓN FUENTEVILLA, JULIÁN, 292
GUTIÉRREZ, HÉCTOR, 87N
GUTIÉRREZ VÁZQUEZ, JUAN MANUEL, 19N, 289
GUTMANN, 314

HAMAIDE, A., 45N
HEDDING GALEANA, BENJAMÍN, 224
HEIDEGGER, MARTÍN (1889-1976), 151
HELLMER, JOSÉ RAÚL (1913-1971), 320
HENKIN, L., 10
HERMIDA RUIZ, ANGEL J., 177
HERNÁNDEZ OCHOA, RAFAEL, 166N, 229, 254
HERNÁNDEZ TERÁN, JOSÉ, 14N

HERNÁNDEZ CAMPOS, JORGE, 149N, 161N
HERRÁN, JOSÉ F., 282
HERRERA MONTES, LUIS, 67, 190
HIGUERA HIGUERA, MARÍA, 47
HIRIART, HUGO, 88
HO CHI-MINH, 286
HUERTA, ADOLFO DE LA (1881-1955), 5
HUERTA,VICTORIANO (1845-1916), 4
HURTADO GONZÁLEZ, MOISÉS, 87, 273, 333

IGLESIAS, JOSÉ M. (1823-1891), 4
IÑIGO, ALEJANDRO, 48
IONESCO, EUGENE, 115
ISABEL II, 167
ITURRIBARRÍA, JORGE FERNANDO, 112

JASPERS, KARL (1883-1969), 151
JEANNERET-GRIS, C. E. (1887-1965), 114
JEANNETTI, HERLINDA, 290N
JIMÉNEZ CANTÚ, JORGE, 166N
JOHNSON, PAUL, 151N
JONES, A. J., 45N
JONGUITUD BARRIOS, CARLOS, 74, 75, 229-232
JORDÁN, GUILLERMO, 294
JUAN XXIII (1881-1963), 287, 298
JUÁREZ, BENITO (1806-1872), 3, 321

KAFKA, FRANZ (1883-1924), 309
KAHLO, FRIDA (1910-1959), 314
KELLY, GERALD, 299N
KENNEDY, JOHN F., (1917-1963), 287
KENEDDY, ROBERT F. (1925-1968), 152
KIERKEGAARD, SOREN, (1813-1855), 151
KING, MARTIN LUTHER (1929-1968), 152
KLEE, PAUL (1879-1940), 314
KRAUSE, ENRIQUE, 5, 7N

LAMICQ, FEDERICO, 19N
LANGE, ARTURO, 353
LANNOY, J. L. M. DE, 161N
LARA BARRAGÁN, ANTONIO, 243, 246, 247, 254, 255, 342
LARROYO, FRANCISCO, 84, 85
LATAPÍ, PABLO, 49, 61, 97-99, 195, 238, 246, 282, 285, 289, 297, 326N, 330, 331, 343, 345-347
LE CORBUSIER (VÉASE JEANNERET-GRIS, C.E.)
LEAKEY, MARY, 299
LEÓN PACHECO, TOMÁS, 18N
LEÓN TORAL, JOSÉ DE (1900-1929), 5
LEOPOLDO II (1835-1909), 171
LERDO DE TEJADA, SEBASTIÁN (1827-1889), 3
LE PARC, JULIO (1928-), 314
LOMBARDO TOLEDANO, VICENTE (1894-1968), 128, 320
LÓPEZ IRIARTE, LUCIO, 203, 221
LÓPEZ MATEOS, ADOLFO (1910-1969), 13, 119, 138N, 168, 353
LÓPEZ NARVÁEZ, FROYLÁN, 50
LÓPEZ PORTILLO, JOSÉ, 6, 24, 238
LÓPEZ VELARDE, RAMÓN (1871-1921), 321
LOZANO, JUAN MANUEL, 282
LUZURIAGA, LORENZO, 45N

MABRY, DONALD J., 149N, 159
MADERO, FRANCISCO I. (1873-1913), 4, 7
MAGAÑA ESQUIVEL, ANTONIO, 28
MAHEU, RENÉ, 2, 5, 7
MAHLER, GUSTAV (1860-1911), 306
MAILER, NORMAN, 151N
MANET, EDOUARD (1832-1883), 302
MANILLA CORTÉS, MANUEL (1830-1895), 320
MANRIQUE, JORGE ALBERTO, 112
MANZANERO, CÉSAR AUGUSTO, 231
MAO TSE TUNG, (1893-1976), 286, 288
MARCEL, GABRIEL (1889-1973), 151
MARCUSE, HERBERT (1898-), 161N
MARENTES, PABLO F., 290, 291
MARGÁIN HUGO B., 14N, 166N
MARÍA Y CAMPOS, ARMANDO, 320
MARÍN, CARLOS, 163N
MARTÍNEZ, C. B., 149N
MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, ALFONSO, 129, 166N, 336, 336N, 338-340
MARTÍNEZ MANAUTOU, EMILIO, 14N
MARX, KARL (1818-1883), 150, 288, 289, 301
MASSIEU, GUILLERMO (1920-1987), 19N, 322
MASTACHE, JESÚS, 6, 7
MATLA, ROBERTO (1912-), 314
MAYAGOITIA, HÉCTOR, 19N
MAZA, ENRIQUE, 140
MAZA, FRANCISCO DE LA, 321
MCGINN, N., 330
MEDELLÍN, RODRIGO A., 251N, 256
MEDINA VALDÉS, GERARDO, 336, 337, 339
MEJÍA, RAÚL, 246
MÉNDEZ DE LA PEÑA, RODOLFO, 237
MÉNDEZ DOCURRO, EUGENIO, 166N
MÉNDEZ NÁPOLES, OSCAR, 18N, 19N
MÉNDEZ ROSTRO, VICENTE, 87, 88
MENDIOLEA, RAÚL, 153
MENDOZA MONROY, JOSÉ LUIS, 87

MILLER, ARTHUR (1915-), 115
MIRANDA, OTONIEL, 232
MIRANDA, MIGUEL DARÍO, (CARDENAL ARZOBISPO DE MÉXICO), 177, 194, 294, 297
MITCHENER, E. (1903-), 314
MODIANO, NANCY, 36
MONCAYO, PABLO (1912-1958), 306
MONET, CLAUDE (1890-1926), 302
MONTENEGRO, ROBERTO (1885-1968), 113
MONTERDE, FRANCISCO, 322
MORA, J. M., 149N
MORALES JAIME, ENCARNACIÓN, 18N
MORALES JIMÉNEZ, ALBERTO, 77, 99
MORALES MUÑOZ, SALVADOR, 146
MORAVIA, ALBERTO, 115
MORELOS, JOSÉ MARÍA (1765-1815), 2, 6
MORENO, HILARIO, 166
MORENO, RAFAEL, 300, 301
MORENO SÁNCHEZ, MANUEL M., 129, 130
MORENO VALLE, RAFAEL, 14N
MORITZ RUGENDAS, JOHN, 118
MORRISON, H. C., 45N
MOSHINSKY, MARCOS, 114
MOTHERWELL, R. (1915-), 314
MOYA PALENCIA, MARIO, 14N, 166N
MOZART WOLFGANG, A. (1756-1791), 509
MUÑIVE Y ESCOBAR, LUIS, 293
MUÑOZ BATISTA, JORGE, 37, 119N
MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS, 37, 119N, 121, 122, 142, 197N, 245N, 251N, 256
MUÑOZ LEDO, PORFIRIO, 288
MURILLO, GERARDO (1875-1964), 118, 119N
MUSSOLINI, BENITO (1883-1945), 302

NERUDA, PABLO (1904-1973) (NEFTALÍ RICARDO REYES), 321
NIETO, J. DE JESÚS, 168, 336N
NIXON, RICHARD M., 230
NOVO, SALVADOR (1904-1974), 113, 321
NYERERE, JULIUS, 167

OBERMAIER, HUGO, 300, 300N
OBREGÓN, ALVARO (1880-1928), 5
OCAMPO, VICTORIO, 139
OCHOA CAMPOS, MOISÉS, 18N
O'GORMAN, EDMUNDO, 322
O'GORMAN, JUAN (1905-1982), 117, 322
OLMOS SÁNCHEZ, CARLOS, 220, 230-232
OROZCO LOMELÍ, FRANCISCO, 293, 295, 313, 314, 320
ORTEGA LÓPEZ, ARTURO, 225N
ORTEGA Y GASSET, JOSÉ (1883-1955), 234, 235
ORTIZ, LUCAS, 19
ORTIZ MENA, ANTONIO, 14N
ORTIZ MONASTERIO, LUIS, 113
ORTIZ PINCHETTI, FRANCISCO, 159
ORTIZ WALLS, EUGENIO, 254
PAALEN, WOLFGANG (1905-1959), 314
PADILLA, JOSÉ ANTONIO, 14N, 57N
PADILLA, HUGO, 18N
PAGE, JOHN, 189
PAHLEVI, MOHAMED REZA, 167
PALERM, ANGEL (1917-1980), 149N
PALOMINO, BENEDICTO, 19N
PAOLI, FRANCISCO JOSÉ, 163N
PARRA MARQUINA, LEOBARDO, 180
PAULO VI (1897-1978), 167, 298
PAYÁN, ESPIRIDIÓN, 87
PAZ, OCTAVIO, 149N
PEIMBERT, MANUEL, 161N
PELÁEZ, GERARDO, 74N, 76, 230-232
PELLICER, CARLOS (1899-1977), 113
PERAZA, GAUDENCIO, 19N
PÉREZ CORREA, FERNANDO, 287
PÉREZ GIL, MANUEL, 297
PÉREZ ROCHA, MANUEL, 236, 268, 274
PÉREZ Y SOTO, ATENÓGENES, 77
PÉREZ TAMAYO, RUY, 322
PICASSO, PABLO (1881-1973), 320
PINCHEVICH, ALBERTO, 45N
PINO SUÁREZ, JOSÉ M. (1869-1913), 7
PLANCKE, R., 45N
PONCE, MANUEL M. (1882-1948), 321
PONIATOWSKA, ELENA, 149N, 163N
POSADA, JOSÉ G. (1852-1913), 320
POUS ORTIZ, RAÚL, 19N, 87
POVEDA, ARCADIO, 322
PRADA DE ROBLES, MARÍA ROSA, 290
PRIETO, GUILLERMO, 339

QUEZADA, JOSÉ DE JESÚS, 300
QUIROGA, FRANCISCO, 290

RABASA, EMILIO O., 166N
RAMÍREZ, R., 149N
RAMÍREZ, TOMÁS, 253
RAMÍREZ IZQUIERDO, VÍCTOR, 18N
RAMÍREZ VÁZQUEZ, PEDRO, 322
RAMOS, MANUEL, 283N
RANGEL GUERRA, ALFONSO, 19N
RAVEL, MAURICE (1875-1937), 306
REINER, CHARLES, 116

REVUELTAS, SILVESTRE (1899-1940), 306, 321
REYES, ALFONSO, (1887-1959), 320
REYES, PRIMO F., 335
REYES HEROLES, JESÚS (1921-1985), 6
RICHTER HASER, HANS, 116
RIVERA, DIEGO (1886-1957), 313, 314, 320
RIVERA, PORFIRIO, 246
ROBLEDO SANTIAGO, EDGAR, 74, 76, 99, 127, 128, 134
ROBLES MARTÍNEZ, JESÚS, 231, 232
RODRÍGUEZ ARAGÓN, ISMAEL, 222
RODRÍGUEZ LOZANO, MANUEL (1897-1971), 320
RODRÍGUEZ LOZANO, RUBÉN, 237, 344
RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, AARÓN, 231
ROJAS BERNAL, JOSÉ ENRIQUE, 87
ROMERO, JAVIER, 301-303
ROMERO DE VELASCO, FLAVIO, 254
ROMO, MARIANA, 87N
ROMO ARMERÍA, JESÚS, 322
ROOSEVELT, F.D. (1883-1945), 302
ROSADO BOSQUE, CARLOTA, 188N
ROSALES, JOSÉ NATIVIDAD, 342
ROSENBLUETH, EMILIO, 113, 322
ROVIROSA WADE, LEANDRO, 166N
RUBIO MENDIZÁBAL, ARTEMIO, 346
RUDD, MARK, 152
RUELAS, ENRIQUE (1913-) 310N
RUIZ CORTINES, ADOLFO (1892-1973) 344N
RUIZ DE ALARCÓN, JUAN (1581-1639), 309

SAINZ, FERNANDO, 45N
SALAZAR, JAVIER, 219
SALAZAR, OTHÓN, 74, 74N, 228
SALAZAR MAYÉN, RUBÉN, 243
SALMERÓN, FERNANDO, 18N, 19N
SÁNCHEZ DUARTE, LEOPOLDO, 87
SÁNCHEZ FLORES, LAURO, 225N
SÁNCHEZ MEDAL, LUIS, 322
SÁNCHEZ MEDAL, RAMÓN, 129
SÁNCHEZ PIEDRAS, EMILIO, 229
SÁNCHEZ TABOADA, RODOLFO, 175
SÁNCHEZ VARGAS, JULIO, 166N, 338, 339
SÁNCHEZ VITE, MANUEL, 232
SANTOYO, HEBERTO, 50
SARTRE, JEAN PAUL (1905-1985), 151
SARRAUTE NATHALIE, 115
SÁYAGO, INDALECIO, 74
SCRIBNER, SYLVIA, 350
SCHERER GARCÍA, JULIO, 287
SCHMELKES, SYLVIA, 35, 36
SEGRERA, ALBERTO, 286
SELVA, LEÓN DE LA, 334
SEMO, ENRIQUE, 168
SENTÍES, OCTAVIO, 333
SEPÚLVEDA, CÉSAR, 86N
SERRANO, FRANCISCO (-1927), 7
SHAKESPEARE, WILLIAM (1564-1616), 309
SIERRA, JUSTO (1848-1912), 256, 343
SIERRA ELIZONDO, HÉCTOR, 18N, 19N
SIERRA PARTIDA, ALFONSO, 19N
SOBERÓN ACEVEDO, GUILLERMO, 282
SOLANA, RAFAEL, 299
SOLÍS QUIROGA, HÉCTOR, 37, 257, 295
SOSA CASTRO, JESÚS, 231
SOTO JUAN L., 77
SOTO, MANUEL FERNANDO, 139, 139N
STAVENHAGEN, RODOLFO, 8, 301
SOULAGES, PIERRE (1919-), 314
SUÁREZ BECERRIL, ADRIÁN, 18N
SZERYNG, HENRYK (1918-1988), 116

TABOADA, EDMUNDO, 19N
TAMAYO, RUFINO (1898-), 113, 313, 314
TAPIA, GRACIELA, 289
TAPIA, CABRERA FELICIANO, 48
TEILHARD DE CHARDIN, PIERRE, S. J. (1881-1955), 300, 300N
TENA RAMÍREZ, FELIPE, 139N
TERRÉS, MARÍA ELODIA, 112
TOLSÁ, MANUEL (1757-1817), 114
TORRES BODET, JAIME (1902-1974), 25, 39, 41, 45, 113, 203, 233, 289, 292, 299, 321, 341, 351
TORRES MANZO, CARLOS, 166N, 229
TOVILLA CRISTIANI, HOMERO, 18N
TREJO, FAUSTO, 161N, 163N
TREPPIERDI MINUTLI, RENATO, 18N
TRILLO, BENJAMÍN, 18N, 19N
TYNAN, KENNETH, 151N

URQUIDI, VÍCTOR, 19N
URRUTIA CASTRO, M., 149N
USIGLI, RODOLFO, 322

VALDÉS GONZÁLEZ, LUZ MARÍA, 18N
VALENTE, SANTIAGO, 225N
VALENZUELA, GILBERTO, 14N
VALENZUELA GARCÍA, ARTURO, 18N
VALERO SILVA, JOSÉ, 87
VALLEJO MARTÍNEZ, FÉLIX, 74-77, 98, 230, 231, 282
VANEGAS ARROYO, ANTONIO, 320
VARGAS MCDONALD, ANTONIO, 294

VASARELY, VÍCTOR, 314
VASCONCELOS, JOSÉ (1882-1959), 25, 33, 77, 180, 323
VÁZQUEZ, GENARO, 166
VÁZQUEZ, JOSEFINA, 289
VÁZQUEZ DEL MERCADO, ANTONIO, 14N
VEGA DOMÍNGUEZ, JORGE DE LA, 158
VELASCO, JOSÉ MARÍA (1840-1912), 315
VELÁZQUEZ, ELIZABETH, 289
VELÁZQUEZ, FIDEL, 232
VENTURA RIVERA, 75
VERGARA VIANNY, 219
VIELLE JEAN PIERRE, 251, 330
VILLA, FRANCISCO (DOROTEO ARANGO) (1878-1923), 7
VILLA LEVER, LORENZA, 287, 289
VILLAGRÁN GARCÍA, JOSÉ, 114
VILLALOBOS, FRANCISCO, 86N
VIVÓ, JORGE A., 343
WALLACE, A.R., 300
WEYDEMEYER, 301
WEYL, N., 302
WEYL, SYLVIA, 302
WILSON, HENRY LANE (1857-1932), 4

XELHUANTZI IZAPAN, PABLO, 18N

YÁÑEZ, AGUSTÍN (1904-1980), 14N, 16, 18, 19, 25, 27, 31, 57, 59, 75, 82, 99, 120, 128, 134, 135, 143, 322
YUNKERS, A., 314

ZAPATA, EMILIANO (1879-1919), 7
ZAVALA, SILVIO, 114
ZERMEÑO, SERGIO, 149N, 161-163
ZUBIRÁN, SALVADOR, 114

Acámbaro, 311
Acapulco, 197
Acolman, 117
Acozac, 319
Actopan, 117
Africa, 118, 324
Africa Occidental, 350
Aguascalientes, 26, 29, 30, 97, 114, 116, 195, 229, 289
Ajusco, 319
Alemania, 84, 144, 194, 314
Alemania Federal, 177, 195
América, 2, 15, 124
América Latina, 15, 63, 142, 257, 258, 295, 325
América del Norte, 303
Apatzingán, Mich., 2, 6, 32
Argelia, 161n
Argentina, 17,195, 314
Asia, 118, 167, 324
Atempan, 233
Austria, 195
Azcapotzalco, 282

Baja California, 97, 176, 196
Baja California, Misiones, 313
Baja California Sur, 30, 97, 233
Bélgica, 144, 171, 195, 314
Belgrado, 130
Berkeley, Calif., 152
Berlín, 130
Brasil, 314

Cacaxtla, Tlax. 312
Caixtlahuaca, Oax., 313
Campeche, 26, 29, 30, 97, 184, 196, 322
Canadá, 167
Cancún, Q. Roo, 319
Caribe, 306, 325
Casas Grandes, Chih., 319
Centroamérica, 118
Ciudad Victoria, Tamps., 165
Coahuila, 97, 196
Coapa, 85, 90
Cobá, Q. Roo, 312, 318, 319
Colima, 97, 184, 195
Colombia, 314
Comalcalco, Tab., 318, 319
Copán, Honduras, 319
Córdoba, Argentina, 162
Córdoba, Ver., 311
Costa Rica, 167, 325
Cuba, 14, 285, 287, 303, 314, 315
Cuernavaca, Mor., 116, 207, 230, 260, 312, 313, 319
Cuicuilco, 319
Cuitzeo, Mich., 311, 319
Culhuacán, D.F., 117
Culhuacán, Tab., 16

Chalchicomula, Pue., 14
Chapultepec, D.F., 115, 117, 155, 315
Checoslovaquia, 118, 314
Chetumal, Q. Roo, 197, 260
Chiapas, 35, 97, 117, 125, 176, 183, 184, 196, 307
Chicago, 136
Chihuahua, 83, 97, 132-134, 196, 269, 311
Chile, 37, 57, 167, 234, 285
Chilpancingo, Gro., 2
China, 118, 286, 302
Cholula, Pue., 319

Dainzú, Oax., 319
Distrito Federal (D.F.), 7, 24, 26, 27, 57, 58, 68, 73, 74, 76, 77, 97, 99, 104, 105, 107n, 108, 111, 124-126, 136, 153, 168, 176, 186, 188, 189, 192, 197, 203, 223, 228, 230, 233, 243, 247, 249, 250, 251, 254, 273, 311, 314, 337
Durango, 97, 196

Edzná, Camp., 319
El Chamizal, Chih., 15
El Salvador, 167, 325
Elsinor, Dinamarca, 256, 257
Epazoyucan, Hgo., 117, 319
Escocia, 146
España, 2
Estado de México, 97, 183, 184, 197, 337
Estados Unidos, 167, 234
Estrasburgo, 115
Europa, 97, 98, 167, 324

Filadelfia, 136
Francia, 85, 130, 144, 170, 234, 299

GINEBRA, 62
GÓMEZ PALACIO, COAH., 322
GRAN BRETAÑA, 57, 167
GRECIA, 115
GUADALAJARA, JAL., 16, 81-83, 117, 154, 168, 195, 196, 205, 289, 294, 312, 325, 347
GUANAJUATO, 97, 184, 197, 207, 260, 312, 319
GUATEMALA, 167, 306, 319, 325
GUERRERO, EDO. DE, 7, 97, 126, 176, 183, 184, 197

HAITÍ, 314
HIDALGO, EDO. DE, 58, 97, 117, 183, 184, 197, 232, 311
HISPANOAMÉRICA, 167
HOLANDA, 146
HONDURAS, 167, 325
HUAQUECHULA, OAX., 319
HUEJOTZINGO, PUE., 117
HUICHIPAN, HGO., 181
HUITZILAC, MOR., 7

ICHCATEOPAN, GRO., 313
IGUALA, GRO., 6
INDIA, 302
INDOCHINA, 161N, 230
INDONESIA, 118
INGLATERRA, 195
IOWA, 136
IRÁN, 167
IRAPUATO, GTO., 322
IRLANDA, 146
ISRAEL, 118
ISTMO DE TEHUANTEPEC, 169
ITALIA, 57, 146, 167, 302
IZAMAL, YUC., 319

JALAPA, VER., 77, 312
JALISCO, 81, 97, 125, 184, 195, 300, 311
JAPÓN, 115, 118, 244N, 333

KOHUNLICH, Q. ROO, 312, 318, 319

LA BARCA, JAL., 231
LA CUCHILLA, 319
LA MERCED, 91, 117
LAMBITYECO, OAX., 319
LA PAZ., B.C., 117, 196, 229
LATINOAMÉRICA, 37, 57, 63, 64, 97, 98, 287, 297, 314, 323, 324
LEÓN, GTO., 83, 289, 322
LIMA, 142
LORETO, B.C., 311
LOS ANGELES, CALIF., 111, 130, 168
LOS REYES, 319

MADRID, 129N, 160N
MAZATLÁN, SIN., 117
MEDELLÍN, COL., 298
MÉRIDA, YUC., 237
MESOAMÉRICA, 118
MEXICALI, SON., 322
MÉXICO (PASSIM)
MICHIGAN, 136
MICHOACÁN, 97, 184, 195, 229
MILPA ALTA, D.F., 230
MINNEAPOLIS, 136
MIXCOAC, 85
MONTERREY, N.L., 83, 117, 192, 207, 248, 249, 260, 288, 289, 294, 296, 303, 336, 337, 339
MONTREAL, CANADÁ, 256
MORELIA, MICH., 313, 319
MORELOS, EDO. DE, 58, 97, 184, 197, 311
MOSCÚ, 116
MUNICH, 116

NAUCALPAN, EDO. DE MÉX., 282
NAYARIT, 16, 97, 167, 184, 195, 340
NICARAGUA, 167
NONOALCO-TLATELOLCO, 158
NORTEAMÉRICA, 90N, 97, 98, 111, 117, 118, 134, 136, 144, 152, 163, 189, 194, 244N, 274, 302, 306, 314, 318
NUEVA YORK, 118, 130, 136, 143N, 152
NUEVO LAREDO, TAMPS., 230
NUEVO LEÓN, 24, 97, 125, 176, 184, 192, 196, 311, 335, 337

OAXACA, 58, 75, 97, 125, 126, 166, 169, 176, 183, 184, 196, 207, 260, 311, 312, 319
OAXTEPEC, MOR., 103, 218N, 345
OCEANÍA, 118
ORIZABA, 117

PALENQUE, CHIS., 312, 318, 319
PANAMÁ, 57, 234, 335
PÁNUCO, VER., 318
PARÍS, FRANCIA, 117, 130, 152, 160, 161N

Pátzcuaro, Mich., 184
Pénjamo, 311
Piedras Negras, Coah., 311
Polonia, 118, 314
Portugal, 146
Praga, 152
Puebla, 16, 18, 58, 97, 117, 118, 183, 184, 197, 233, 307, 311, 319, 322, 335

Querétaro, 97, 183, 184, 197, 220, 319
Quintana Roo, 29, 97, 184, 196

República Federal de Alemania, 84, 171
República Italiana, 171
República Mexicana, 56, 77, 78, 81, 98, 101, 111
Roque, Gto., 66, 181
Rumania, 118, 167

Salamanca, Gto., 311, 313
Saltillo, Coah., 66, 67, 83, 117, 124, 184, 192, 196
San Antonio Texas, 111
San Cristóbal de las Casas, Chis., 319
San Juan de Ulúa, Ver., 313
San Luis Potosí, 37, 97, 116, 196
San Miguel de Allende, Gto., 117
San Miguel Amantla, D.F., 230
Santa María Jajalpa, Edo. de Méx., 261
Santander, España, 300n
Sinaloa, 97, 196, 229
Sonora, 97, 166, 196
Sudamérica, 118

Tabachines, Jal., 318
Tabasco, 97, 184, 196
Tacámbaro, Mich., 180
Tajín, Ver., 318
Tamatán, Tamps., 66, 181
Tamaulipas, 97, 184, 196, 230
Tampico, Tamps., 117
Tanzania, 167, 299
Taxco, Gro., 312
Teotihuacan, Edo. de Méx., 319
Tepic, Nay., 266, 267, 312
Tepotzotlán, Edo. de Méx., 118
Tepozteco, Mor., 319
Texas, 149n
Tlacotalpan, Ver., 322
Tlahuaiqui, Pue., 233
Tlapacoya, 319
Tlatelolco, D.F., 7, 15, 149n, 159, 160, 162n, 163n, 338-340
Tlaxcala, 16, 26, 58, 97, 184, 197, 229, 233, 293
Tlayacapan, 319
Tomatlán, Jal., 318
Topilejo, Mor., 318
Tokio, Japón, 130, 256, 257
Torreón, Coah., 83, 311, 322
Tres Zapotes, Ver., 311
Tula, Hgo., 117, 312, 318
Tulum, Q. Roo, 312, 313, 319
Tuxtepec, Oax., 3, 168

Unión Soviética (urss), 118, 144, 302, 303
Uruguay, 37, 57, 314
Uxmal, Yuc., 319

Valle del Mezquital, Hgo., 177, 178
Valle de Santiago, Gto., 311
Venezuela, 57, 167, 234
Veracruz, 7, 29, 58, 77, 82, 83, 97, 117, 166, 183, 184, 196, 197, 229, 268, 274
Vietnam, 77, 149, 230, 286
Villahermosa, Tab., 76, 265, 267, 273, 345

Yahualica, Jal., 17
Yaunhuitlán, Oax., 313
Yautepec, Mor., 311
Yaxchilán, Chis., 312, 318, 319
Yucatán, 97, 140, 184, 196
Yugoslavia, 118, 167
Yuriria, Gto., 319

Zacatecas, 29, 97, 117, 184, 195, 319
Zapopan, Jal., 318
Zona de Oro, Oax., 318

Índice Analítico

Academia Mexicana
de la Danza, 305, 307
Adolescencia
y educación media básica, 200
Analfabetismo
cifras de, 179
colaboradores de campaña, 26-28
concurso de la radio y TV, 29
cooperación de Alemania, 177
disminución, 25, 176
dificultades, 26
distribución desigual de, 176
fruto de la campaña, 28
objetivos de la campaña, 26
opinión pública, 125, 127
Plan Nacional de Educación de Adultos, 179
resultados, 28-30
Aprender a aprender
y secundaria, 198
Archivo de
Culhuacán, 323
Archivos, 323
y el INBA, 323
Arte
en las Delegaciones, 307
Artes
liberales, 193
Asambleas
educativas
cnte, 101
recomendaciones, 102
Segunda Conferencia Nacional de Educación, 103, 104
Asociación
de Abogados "Jacinto Pallares", 127
Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (anuies), 169, 265, 265n, 266-268, 272, 274, 291

Banco
de México, 222
de Suez, 81
Bellas Artes
inba y sus siete instituciones, 305
y sus actividades, 115
Instituto de
actividades:
Danza, 115
Literatura, 115
Música, 115
Teatro, 116
Biblioteca
de la República, 111
Bibliotecas
departamento de, 322
estado de, 111
fundación de, 111
Brigadas
desarrollo rural, 183

Calendario
descripción, 244
escolar
cambio, 97
y fnpf, 99
y snte, 99
interrupción innecesaria de clases, 244
reclamaciones, 244, 245
Cámara
de Senadores, 254
Carácter de
programas de educación media básica, 200
Casa
de la Cultura, 231, 232
cempae 170, 179, 247-250, 260, 300, 351
investigaciones, 248, 249
objetivos, 248
y libros, 249
y métodos para estudiar, 249
Central Campesina Independiente (cci), 13
Centro
de Capacitación para el Trabajo Agropecuario (cecata), 61
de Capacitación para el Trabajo Industrial (cecati), 61
de Desarrollo de la Comunidad, 184
de Educación para Padres de Familia y Educadores, 106
de Estudios Educativos (cee), 142, 144, 145, 149n, 170n, 195, 197n
de Investigación y de Estudios Avanzados del ipn (cinvestav), 250n, 289, 291
para el Estudio de Medios y

PROCEDIMIENTOS AVANZADOS EN LA EDUCACIÓN. VÉASE CEMPAE
REGIONAL DE CONSTRUCCIÓN ESCOLAR PARA AMÉRICA LATINA (CONESCAL), 325
REGIONAL DE EDUCACIÓN FUNDAMENTAL PARA AMÉRICA LATINA (CREFAL), 181,184, 256, 257, 258, 325
REGIONAL DE ENSEÑANZA TÉCNICA E INDUSTRIAL, 325
CLÍNICA
DE LA CONDUCTA
ACTIVIDADES, 105, 106
DE ORTOLALIA
OBJETIVOS, 106
SERVICIOS, 192
CÓDIGO
INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS, 10
DE DERECHOS DE GRAN BRETAÑA, 11
COLEGIO
DE BACHILLERES, 167, 170, 243, 267N, 268, 268N, 269, 270, 272-274, 277, 330, 347, 351, 353
DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (CCH), 267, 268, 272, 274, 277, 278, 281-283, 283N, 347, 351, 353
CARACTERÍSTICAS, 277, 282
DIFERENCIAS CON LA ENP, 278, 281
IMPORTANCIA, 277, 282
PROPÓSITO E INTERDISCIPLINARIEDAD, 277
Y LIMITACIÓN, 283
Y PLAN DE ESTUDIOS, 278-280
Y PLANTELES, 282
DE MÉXICO, 289, 291
NACIONAL, 113
COMISIÓN
ADMINISTRADORA DEL PROGRAMA FEDERAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS (CAPFCE), 82, 108, 262, 263
NACIONAL DE LIBROS DE TEXTO, 289
COMITÉ
COORDINADOR DE LOS COMITÉS DE LUCHA, 337
COMPAÑÍA
NACIONAL DE OPERA, 306
COMUNISMO, 8
CONSEJO
EJECUTIVO NACIONAL DEL SNTE, 230
CAMBIOS, 230
CONQUISTAS, 230
Y AUMENTOS DE SUELDO, 230, 231
INTERAMERICANO PARA LA EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA, 324, 325
NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CONACYT), 251, 330, 351
NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN (CNTE), 63, 66-68, 72, 101, 103, 110, 124, 181, 191, 195-197, 197N, 200, 207, 214, 217, 233, 244, 259, 260, 289, 291, 297, 323
Y PLANES Y PROGRAMAS DE SECUNDARIA, 200
NACIONAL PARA EL FOMENTO EDUCATIVO (CONAFE), 170, 259, 261, 370
CONSERVATORIO
NACIONAL DE MÚSICA, 306
CONSTITUCIÓN
DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, 10
CULTURA
PROMOCIÓN DE, 113
PREMIOS NACIONALES, 113-114

DANZA, VÉASE DEPARTAMENTO
DECLARACIÓN
DE LOS DERECHOS DE VIRGINIA, 11
UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS, 9
DEMOCRACIA
EXPRESIÓN DE LA LEGISLACIÓN, 2-4
HISTORIA DE MÉXICO, 4-6
DEMOCRATIZACIÓN, 194
DEPARTAMENTO
DE DANZA, Y ARTE COREOGRÁFICO, 307
DERECHOS HUMANOS
DEFINICIÓN DE, 10
ENUMERACIÓN DE, 1-10
FILOSOFÍA DE, 1
E INDÍGENAS, 8
FRATERNIDAD, 1
NIÑOS, 9
Y ATROPELLOS, 7, 8
Y LEGISLACIÓN 6, 7
Y MÉXICO, 6
DESARROLLO DE LA COMUNIDAD
CENTRO DE, 184
DESARROLLO INTEGRAL

del educando y primaria y secundaria, 195
Descentralización, 351
Deserción escolar
y opinión pública, 140
Dirección
General de Educación Tecnológica (dget), 79, 181
General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, 330
objetivos, 218
resultados, 218, 219

Edad Media, 193
Educación
calidad de
y opinión pública, 142
y descentralización, 143
como proceso personal, 329
como proceso social, 329
elemental, 186
preescolar, 186
su doctrina, 187
contenido, 187
estado de la, 188
y el taller de tv infantil, 189
especial, 191
Dirección General de, 192
Instituciones de, 192
física
alumnos, 109
planteles, 109
profesores, 109
y deportes, 109
y juegos olímpicos, 110
fundamental
en el sexenio, 184, 185
liberal, 193
media básica
y adolescencia, 200
y cnte, 197
y objetivos, 198
y plan de estudios, 198
y pubertad, 200
y seminarios, 195-197
media superior
Colegio de Bachilleres, 267
objetivos de la revisión, 265, 266
plan de estudios, 267, 269, 272
y cuerpo docente, 269
y enseñanza abierta, 272
y separación de universidades, 268
y talleres, 272
revisión durante el sexenio, 265
y Asamblea de la anuies, 265, 266
preescolar, 36
logros de, 36
primaria
áreas, 191
criterios de, 191
estado de, 190
examen crítico de la, 190
objetivos, 191
pase automático, 50-51
urbana, 37
doctrina educativa de la, 39
actividades de, 46
características
y valores educativos, 40
y programas, 42-44
método de aprender haciendo, 46-48
método de la, 44, 45
objetivos, 39, 41
incremento de la, 37
radio y tv, 37
y resultados, 38
privada, 145
y opinión pública, 145-147
pública
aspectos 1964-1976, 349
y empleo, 350
y enseñanza abierta, 350
y orientación vocacional, 350
y pase automático, 350
y tv en secundaria, 350
revista, 323
rural, 30
cambios, 180, 181
y necesidad de producción alimenticia, 181
estado de, 31-35
promoción de, 31
resultados, 32
y misiones rurales, 33
tipos de, 182
tecnológica, 234
Subsecretaría de Enseñanza Técnica y

SUPERIOR, 234
Y LA PRENSA, 342
Y ANALFABETISMO, 347
Y CRISIS DE LA EDUCACIÓN, 346
Y EL INFORME, 345
Y REFORMA EDUCATIVA, 342-344
ENSEÑANZA
APRENDIZAJE
PROCESO DE
EN SECUNDARIA, 200
MEDIA, 193
CONTENIDO, 194
Y EDUCACIÓN FORMAL, 194
Y LO FORMATIVO, 194
OBJETIVOS, 194
NORMAL
CONGRESOS DE, 67-73
Y PREPARACIÓN DEL MAESTRO, 73
CRECIMIENTO, 64
Y PLAN DE ESTUDIOS, 66, 68-72
PREPARATORIA
COMPARACIÓN CON LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA, 84, 85
MODIFICACIONES DE, 84
NUEVOS PLANTELES DE, 85, 86
Y CENTENARIO DE LA ENP, 87, 88
Y CONFLICTOS, 89
Y PASE AUTOMÁTICO, 86
Y PLAN DE ESTUDIOS, 91-95
Y PREPARATORIA POPULAR, 88
Y UNAM, 88
SECUNDARIA (MEDIA)
ASIGNATURA, 56
CRECIMIENTO DE, 53
DIFERENCIAS CON LAS SECUNDARIAS DE EUROPA, 57
METAS PEDAGÓGICAS, 56
MÉTODO ENSEÑAR PRODUCIENDO, 48, 49, 58-61
MODALIDADES DE, 55
MODIFICACIONES DEL PLAN, 55
TELESECUNDARIA, 57, 58
TÉCNICA
CLASES, 78
ESTADO DE, 238
INCREMENTO, 78
PESQUERA, 236, 236
Y DESEMPLEO, 238
Y PLAN ESCUELA-INDUSTRIA, 236, 237
PLAN DE ESTUDIOS, 79
PROGRESO, 235
UNIFICACIÓN DE, 80
Y ARMO, 81, 83
ACTIVIDADES DEL, 83
Y CENETI, 81, 82
Y CERETI, 81
Y CMA, 84
ESCUELA
DE ARTE TEATRAL, 305
DE PADRES DE FAMILIA
Y OPINIÓN PÚBLICA, 143
NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS, 305
NACIONAL DE DANZA, 305
NACIONAL DE MAESTROS (ENM), 65, 66, 89, 133, 338
NACIONAL PREPARATORIA (ENP), 273, 274, 276-278, 281, 351
Y CCH, 274
Y PLAN DE ESTUDIOS DE DOS AÑOS, 273
Y PLAN DE ESTUDIOS DE TRES AÑOS, 273, 276
Y SEPARACIÓN DE LA UNIVERSIDAD, 274
NORMAL ORAL, 73
NORMAL SUPERIOR
Y POSGRADO, 225
Y CURSOS POR TV, 226-228
Y PLAN DE ESTUDIOS, 225, 226
SUPERIOR DE MÚSICA, 305
ESPAÑOL
CAMPAÑAS EN PRO DEL, 183
ESTUDIOS CLÁSICOS, 194
EVALUACIÓN
DEL SEXENIO, 325
Y LOGROS CUALITATIVOS, 329-331
Y LOGROS CUANTITATIVOS, 326-329
EXÁMENES
Y ACTIVIDADES DE RECUPERACIÓN, 245, 246
Y ESCALA DE CALIFICACIONES, 245
Y EVALUACIÓN, 244
Y PASE AUTOMÁTICO, 246
SUPRESIÓN DE
Y OPINIÓN PÚBLICA, 140, 247

FASCISMO, 8
FILOSOFÍA EDUCATIVA, 329
FONDO
NACIONAL DE TURISMO, 319
NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA DANZA, 307
FRENTE

Magisterial Independiente, 231

Homenajes, 320
Humanidades
y necesidades sociales, 193

Igualdad
de oportunidades educativas, 193
Ilustración, 193
Industrialización, 194
Inestabilidad emocional y adolescencia, 200
Innovaciones
y educación pública, 353
Instituto
Federal de Capacitación del Magisterio, 73
actividades, 73
Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ilce), 325
Mexicano para la Infancia y la Familia, 192
Nacional de Antropología e Historia (inah), 117-119, 317 319, 324
y adquisiciones, 319, 320
y Fondo Nacional de Turismo, 319
y la restauración de monumentos, 319
Nacional de Bellas Artes (inba), 114-117, 313, 317, 318, 321, 323
Nacional de Pedagogía, 104
actividades, 104
investigaciones, 104-105
Politécnico Nacional (ipn), 79, 82, 89, 112, 124, 136, 141, 152-154, 158, 159, 161, 168, 234, 261, 268, 269, 291, 335
Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (itesm), 168, 248, 249
Intercambio
cultural, 324
y cereti, 325
y conescal, 325
y Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 324, 325
y crefal, 325
y desarrollo tecnológico, 324
Investigación
Instituto de Investigación Educativa (inie), 250
proyectos más importantes, 250, 251

Ley
Federal de Educación, 251
aprobación, 253
características, 252
desacuerdos con la realidad, 255
finalidades, 255
y prensa, 253
funciones del sistema educativo, 252
importancia, 251
Federal de Educación de Adultos, 351
Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas, 315, 317
Nacional de Educación de Adultos
y el crefal, 256, 258
y la unesco, 256
y la Primera Conferencia Nacional sobre Educación de Adultos, 257
y la Tercera Conferencia..., 256
características, 258
propósitos, 258
Orgánica de Educación
y opinión pública, 127
Libertad de enseñanza
y opinión pública, 139
Libros
de texto, 285
y Bibliotecas, 298
y sep, 290-291
e Iglesia, 293-295, 300, 301
y Obispos, 296
y sexo, 289-292-294, 298
y teoría de la evolución, 290, 294, 299
alabanzas, 287, 288
campaña, 296
controversias entre la sep y la unpf, 289-303
de ciencias biológicas, 286
de ciencias sociales, 286
elaboración, 285
gratuitos
y opinión pública, 138-139
ventajas, 286
Literatura

Y EL PROGRAMA LITERATURA HOY, 320

MAESTROS
FORMACIÓN
Y DESERCIÓN, 202
Y ESCUELAS NORMALES, 202
Y GRADO DE BACHILLER, 203
Y MATERIALES Y TÉCNICAS, 202
Y SALARIOS, 203
Y OPINIÓN PÚBLICA, 131-134
Y POSGRADOS, 204
MAGISTERIO
Y PRENSA, 219
Y CARENCIA DE SEGURO, 221
Y DESEMPLEO, 221
Y EMOLUMENTOS, 223
Y OTROS PROFESORES, 221, 222
Y REFORMA EDUCATIVA, 219
Y SALARIOS, 220-224
MISIONES
CULTURALES, 183
MOVIMIENTO ESTUDIANTIL, 15
Y ANTECEDENTES, 149-152
CARACTERÍSTICAS, 160
CAUSAS PRÓXIMAS, 152
CAUSAS REMOTAS, 162
Y ALLANAMIENTO DE LA C.U., 157
Y CONSEJO NACIONAL DE HUELGA, 154
Y MANIFIESTO, 153
Y MATANZA DE TLATELOLCO, 158-160
INTERPRETACIÓN, 160
MOVIMIENTO REVOLUCIONARIO MAGISTERIAL, 228-231
DERROTA DEL, 232
MOVIMIENTOS
COLONIALES, 117
MUSEO
ARTE MODERNO, 313, 314
NACIONAL DE HISTORIA, 117
ACTIVIDADES, 118
PEDAGÓGICO NACIONAL, 107
SERVICIOS, 107
SAN CARLOS, 313, 320, 321
TAXCO, 319
TUZTECO, VER., 319
MÚSICA, 305
CONCIERTOS, 305
ORQUESTA SINFÓNICA NACIONAL, 306
NAZISMO, 8
NIÑOS
EXCEPCIONALES
Y OPINIÓN PÚBLICA, 140
NORMAL
ESCUELA
Y ASAMBLEAS SOBRE, 203-205
Y PLAN DE ESTUDIOS, 218-214
Y RECOMENDACIONES, 203-207
Y SEMINARIOS, 207, 208
PRIMARIA
PLAN DE ESTUDIOS, 215-217
SUPERIOR, 66N, 73N, 133
OBJETIVOS
DEL CICLO MEDIO BÁSICO, 198
OPINIÓN PÚBLICA
Y ANALFABETISMO, 125
Y ASUNTOS VARIOS, 139
Y EDUCACIÓN PRIVADA, 145-147
Y LIBROS DE TEXTO GRATUITOS, 138
Y MAESTROS, 131-134
Y REFORMA EDUCATIVA, 130
Y REFORMA DE LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, 127-130
Y TV EDUCATIVA, 134
ORGANISMOS
ACADEMIA DE ARTE, 113
ALTA CULTURA, 113
COLEGIO NACIONAL, 113
SEMINARIO DE CULTURA MEXICANA, 113
ORGANIZACIÓN
DE ESTADOS AMERICANOS (OEA), 63, 104, 107N
DE NACIONES UNIDAS (ONU), 8, 9, 73, 83, 127, 129, 346
ESCOLAR
Y ESTUDIOS PREUNIVERSITARIOS, 195
INTERNACIONAL DEL TRABAJO ( ), 8
ORIENTACIÓN
VOCACIONAL, 61
FOLLETOS DE, 62
OBJETIVOS DE, 62
SERVICIO DE, 62
ORQUESTA
FILARMÓNICA DE LAS AMÉRICAS, 307
SINFÓNICA NACIONAL, 306
PARTIDO
DE ACCIÓN NACIONAL (PAN), 128, 166
AUTÉNTICO DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA (PARM), 128
COMUNISTA MEXICANO (PCM), 337

Popular Socialista (pps), 128
Revolucionario Institucional (pri), 128, 149n, 157, 165, 166, 254, 336, 337, 339
Pase automático, 246
y promedio de calificaciones, 246
Pinacoteca Virreinal, 313, 321
Plan
Nacional de Educación
Comisión de, 18
grupos de ésta, 18
y sus funciones, 18
informe de la comisión, 19
miembros de, 17, 18
creación del, 18
importancia del, 24
obstáculos, 25
recomendaciones, 20-23
Premios
nacionales, 112, 113, 322
Primer
Congreso Internacional de Educación del Tercer Mundo, 229
Congreso Popular Nacional de Educación, 229
Problemas estudiantiles, 333
y 10 de junio, 335
y antecedentes, 336, 337
y diferencias con 1968, 338-340
y refriega, 337
y los porros, 334
y las preparatorias, 334
y la Universidad Nacional Autónoma de México, 334
Producto
Nacional Bruto, 13
Pubertad
y educación media básica, 200
Publicaciones, 112
clases de, 112

Quadrivium, 193

Radio
Educación xeep, 320, 324
Reforma
educativa
características, 174
y agrupación de conocimientos, 175
y educación tecnológica, 175
y ley orgánica de 1943, 175
concebida como proceso con dos objetivos, 172, 173
falta de definición, 172
sus capítulos, 173
y comisión de la, 173
y consulta sobre, 174
y liberalización del ambiente político, 171
y opinión pública, 130, 131
Revista
Secretaría de Educación Pública, 323
Revolución
Francesa, 11

Sala Ponce, 321
Secretaría
de Educación Pública, (passim)
inah, 323
ini, 323
investigaciones, 107n
publicaciones de la
Sepsetentas, 322
características, 323
Siete, 323
Bellas Artes, 323
Educación, 323
Lecturas clásicas para niños, 323
Revista sep, 323
de Relaciones Exteriores, 324
Sexenio
Díaz Ordaz
características, 117
costos, 118
logros, 119
evaluación, 119-126
aspecto de contenidos, 122
aspecto estadístico, 119
aspecto político, 122-124
Echeverría, 324
logros cualitativos, 329-331
logros cuantitativos, 326-329
Sindicalismo
Congreso Nacional, 228
y Vanguardia Revolucionaria, 229
conquistas, 229
política, 229

MAGISTERIAL, 74-77
ASAMBLEAS
OBJETIVOS, 228
PAROS, 228
SITUACIÓN, 228
Y ACCIÓN REVOLUCIONARIA SINDICAL, 74
Y EL GOBIERNO, 75
Y LA LIGA COMUNISTA ESPARTACO, 75
Y EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL, 75
Y EL MOVIMIENTO REVOLUCIONARIO DEL MAGISTERIO, 74
SNTE, 74, 74N, 75-77, 98, 99, 101, 127, 133, 134, 195-197, 220, 228-232
SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO, 328
SOCIEDADES
DE PADRES DE FAMILIA, 109
SOLIDARIDAD, 329
SUBSECRETARÍA
DE PLANEACIÓN EDUCATIVA, 330
DE RADIO, DIFUSIÓN Y TV, 315

TALLER
NACIONAL DE GRABADOS, 305
TELEVISIÓN
EDUCATIVA, 118, 119
Y OPINIÓN PÚBLICA, 134-138
TENDENCIAS
EN LOS SEXENIOS, 351
Y FILOSOFÍAS EDUCATIVAS, 352
Y NUEVOS VALORES, 352
TRIVIUM, 193

UNESCO, 63, 81, 117, 142, 168, 250, 256-258, 324, 325, 345
UNPF, 128, 288-296, 299, 300
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA METROPOLITANA (UAM), 167, 170, 267, 272
DE GUADALAJARA (UAG), 269
IBEROAMERICANA (UIA), 170
NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM), 54, 80, 84-86, 86N, 87-90, 94, 95, 114, 136, 141, 145, 149N, 153, 154, 157, 158, 161, 162, 165, 166, 168, 233, 243, 267-269, 273, 274, 276, 282, 283, 287, 291
PREPARATORIAS, 331
PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN), 229
VERACRUZANA, 309

VALORES
PROPUESTOS EN EDUCACIÓN
E INCONGRUENCIA EN EL QUEHACER POLÍTICO, 329
VANGUARDIA REVOLUCIONARIA, 230

XEEP
RADIO EDUCACIÓN, 324